

L'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione

Giuseppe Bertagna

Sommario: 1. Premessa. – 2. Minorità dell'apprendistato per il diritto dovere. – 3. Le cause, con implicite proposte di soluzioni. – 3.1. Dal pregiudizio accademistico al paradigma delle separazioni e delle gerarchizzazioni. – 3.2. Il pregiudizio del lavoro senza sapere. – 3.3. Il pregiudizio dell'univocità formativa. – 3.4. La nostalgia della normalizzazione.

1. Del X Rapporto Isfol di monitoraggio sull'istituto dell'apprendistato ⁽¹⁾, lascio stare i commenti sull'apprendistato alto (del resto con numeri, purtroppo, da prefisso telefonico) e su quello professionalizzante (tra i 18 e i 29 anni, che ha avuto un vero boom, continuazione del vecchio apprendistato Treu).

Mi concentro, invece, su quello introdotto per l'espletamento del diritto dovere di istruzione e di formazione (Legge Biagi, n. 30/2003, e Legge Moratti, n. 53/2003) che dovrebbe interessare i minori fino a 18 anni. E diventare, da un lato, un vero e proprio asse formativo concorrenziale agli altri assi ora esistenti di natura "scolastica" (licei, istituti tecnici, istituti professionali); dall'altro, diventare anche metodologicamente paradigmatico per la possibilità di apprendimenti più efficaci e completi di quelli tradizionalmente privilegiati nei percorsi "scolastici" (per esempio, paradigmatico per le modalità di apprendimento da promuovere nei percorsi di istruzione e formazione professionale di cui parla l'articolo 117 della Costituzione, affidati dalla legge n. 53/2003 alla responsabilità delle Regioni).

Partirei, allora, da alcuni dati di fatto sui quali richiamerei successivamente l'attenzione per spiegare «perché sono così come sono» e, nondimeno, «perché e come potrebbero stare molto diversamente» se solo si fosse assunta con determinazione e si fosse riconosciuta come emergenza nazionale una vera, e non semplicemente opportunistica, "cultura riformistica".

2. Quando si scopre che un apprendista su quattro (il 22,4% contro il 10,2% del 2002) ha più di 25 anni.

Quando si scopre che questi apprendisti adulti, per ben oltre la metà (54,6%), non sono riusciti ad andare al di là della licenza media; e quindi significa che sono

* *Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bergamo, e Direttore della Scuola internazionale di dottorato in Formazione della persona e diritto del mercato del lavoro, Adapt – Università degli Studi di Bergamo.*

⁽¹⁾ ISFOL, *Apprendistato: un sistema plurale. X Rapporto di monitoraggio*, Roma, 2009.

apprendisti adulti non perché, nel frattempo, fino a quest'età, abbiano continuato la loro formazione, ma solo perché sono stati espulsi come "indegni" e "inadeguati" dalla scuola attuale dopo i 15 anni.

Quando si scopre, in compenso, che, nell'ultimo decennio, certo per le convenienze del vecchio apprendistato professionalizzante, gli apprendisti, in generale, sono cresciuti dell'87% e rappresentano il 17% degli occupati tra i 15 e i 29 anni, ma, allo stesso tempo, che quelli sotto i 18 anni sono solo il 6,5% del totale (contro il 13,1% del 2002), mentre, in teoria, i giovani potenzialmente interessati all'apprendistato per l'espletamento del diritto dovere di istruzione e formazione potrebbero essere almeno 150 mila (facendo schizzare verso l'alto la striminzita percentuale del 6,5%).

Quando si scopre che l'80% delle imprese che chiedono orafi, esperti di pietre dure, di porcellane artistiche; oltre il 73% di quelle che chiedono doratori; il 70% di quelle che cercano calzolai, il 64% restauratori ⁽²⁾, il 63% corniciai e, a seguire, con percentuali sempre sopra il 50%, le aziende che vorrebbero reclutare falegnami, valigiai, meccanici di automobili, sarti e modellisti, muratori qualificati, carpentieri, idraulici, piastrellisti, imbianchini (o come dicono in Svizzera: pittori), cuochi non solo non trovano "manodopera" sul mercato, ma non riescono a reclutare apprendisti giovani, dai 15 anni avanti.

Quando si scopre, visti questi dati di forte domanda del mercato, che lavorano nell'artigianato solo il 34,1% degli apprendisti totali (dai 15 ai 29 anni) contro il 54,2% per esempio del 1998, per cui risulta confermato che il nostro sistema di orientamento e *placement* pare essere stato programmaticamente impostato, negli ultimi dieci anni, più per esaltare che per diminuire il *mismatch* tra domanda ed offerta reale di lavoro.

Quando si scopre, infine, che il 13,6% degli studenti, in media, è bocciato nei cinque anni della secondaria, ma con una percentuale doppia nei primi due anni; e che una percentuale che supera il 40% è rimandato, con debiti, a settembre, sempre in ciascuno dei due primi anni delle scuole secondarie resi obbligatori dalla Legge Fioroni; e, dunque, si deve concludere che le giovani generazioni sarebbero composte, tra i 14 e i 16-17 anni, per oltre il 70% da incapaci e lazzaroni, o, forse sarebbe meglio dire, da inadatti ai modi con cui la scuola, oggi, pretende di istruire e formare le nuove generazioni.

Quando si scoprono tutte queste cose insieme, insomma, è abbastanza naturale convenire su due verità.

La prima: pochi giovani scelgono l'apprendistato; questo istituto non ha *appeal* né formativo, né di immagine sociale, per loro; in compenso, pochi giovani trovano il loro bingodi di cognitiva compiutezza nella scuola attuale; la maggior parte, spinta da una coazione sociale e familiare a frequentarla anche quando sa-

⁽²⁾ Quanti restauratori, operatori che svolgono attività complementari al restauro o altre attività di conservazione dei beni mobili e delle superfici decorate di beni architettonici si troveranno, in futuro, se queste professioni (decreti n. 86 e n. 87 del 26 maggio 2009) saranno esercitabili soltanto dopo un percorso universitario a ciclo unico di 300 crediti formativi, con un esame finale avente valore di esame di stato e di abilitazione alla professione? E chi farà questo percorso dopo 13 anni delle nostre scuole pre-universitarie attuali, tutte per lo più verbose ed avvocatesche, siamo sicuri che sarà davvero in grado di restaurare e conservare degnamente qualcosa, senza produrre più danni che vantaggi?

rebbe palesemente inadatta a sollecitarli a qualsiasi apprendimento formale sistematico, matura, invece, soltanto tre gravi svalutazioni:

- a) quella di sé (dimenticando che se uno non stima se stesso almeno pari a quanto stima gli altri danneggia tutti);
- b) quella della scuola (dimenticando che quella scuola che oggi non li stimola affatto all'apprendimento non è l'unica scuola possibile e che sarebbe, invece, bene promuoverla, cambiando in maniera non cosmetica l'attuale);
- c) quella del lavoro (dimenticando che il lavoro non è soltanto fatica, sudore, alienazione, estraniamento, lontananza dall'idea e dall'iperuranio ma è anche, e allo stesso tempo, compiacimento dell'opera, realizzazione ed autenticazione di sé e delle proprie capacità, occasione di coesione relazionale e sociale, rimando necessario a teorie e a modalità tecniche di traduzione delle stesse in stati del mondo e in azioni, incarnazione dell'universale nel particolare, superamento di ogni frattura e ricerca dell'unità del soggetto e dell'oggetto).

Comprensibile, perciò, che, in questo contesto, si sia creata la cosiddetta "generazione di italiani né né": un milione e 900 mila giovani che vivono in casa, ma non lavorano; che vanno a scuola, ma, pur non combinando nulla, si guardano bene dal realizzarsi in un lavoro come weberiana "vocazione"; che sono studenti anche a trent'anni senza diventare mai davvero lavoratori, perché ondeggiano tra un vebleniano "consumo vistoso" delle eredità di famiglia, mestieri precari di sopravvivenza che non richiedono professionalità specialistiche e forti investimenti di personalità in settori sempre altri rispetto al lavoro.

La seconda verità. L'educazione permanente, per un verso, e l'istruzione e la formazione continua e ricorrente degli adulti, per l'altro verso, da noi, non decollano, sono molto in crisi, ci collocano in fondo alle statistiche internazionali, nonostante tutti gli sforzi condotti in quest'ultimo decennio per qualificarle e per irrobustirle. Non decollano, però, proprio perché, l'educazione, l'istruzione e la formazione iniziali, quelle da assicurare a ciascuno entro i 18 anni, le più preziose e strategiche per il futuro personale di ciascuno e sociale di tutti, non offrono le gambe in mentalità, educazione, conoscenze, metodi e pratiche didattiche ad un'educazione permanente e ad un'istruzione/formazione continue e ricorrenti che siano poi ritenute, per sempre, un ordinario dovere e un rivendicato diritto di ciascuno. E lo siano, per ciascuno, non solo in quanto lavoratore occupato che, quando fosse licenziato, dovrebbe rendersi occupabile per questioni di sopravvivenza e di elementare cittadinanza (l'enfaticizzata *employability*), ma in quanto persona umana: in quanto, cioè, non ci sarebbe umanità piena di ciascuno, affermazione migliore di sé, solidarietà ottimale verso gli altri, eticità, intelligenza, creatività personali ecc. senza l'abitudine ad apprendimenti costanti e criticamente autoriflessivi lungo tutto l'arco della vita.

Che sarebbe, poi, come dire: non si può chiedere dopo, quando si è adulti, ciò che non è stato insegnato e promosso bene prima, ovvero quando si è giovani e ci si prepara ad entrare nell'adulthood con l'accompagnamento di un solido tirocinio formativo.

Non occorrono altri dati, dunque, per riconoscere che proprio la condizione dell'apprendistato in diritto dovere è la cartina di tornasole di una patologia pedagogica e culturale prima ancora che sociale ed economica che pesa come un

macigno sulla qualità complessiva presente e futura del sistema di istruzione e di formazione esistente nel nostro Paese.

3. Per un approfondimento documentato del quadro prima schizzato in breve e, in particolare, per un'indagine sulle cause che l'hanno determinato e che continuano a riprodurlo, nonché per un'indicazione argomentata degli interventi che sarebbe possibile e, a mio parere, opportuno introdurre per trasformarlo in uno scenario più positivo e apprezzabile, rimando alla bibliografia finale.

In questa sede, mi limito, invece, ad alcuni appunti e a qualche giudizio, a partire dalla domanda: perché una sottovalutazione così palese e ottusa del possibile ruolo formativo strategico che potrebbe essere assegnato all'apprendistato in diritto dovere?

3.1. Lo si chiama pregiudizio gentiliano. Sarebbe ora, per verità, di confessare che di gentiliano, questo pregiudizio ha molto poco. Gentile, infatti, era troppo intelligente e colto non solo per inventarlo, ma per dividerlo. Troppo da intellettualità epigonale, tipica di menti estenuate che non riescono a nascondere sotto argomenti persuasivi ben più corposi, ancorché spesso inconfessati, interessi personali, di lignaggio, di ceto e di classe, non certo tipica di menti alte e spaziose che, per principio, volano oltre la contingenza. Come la mente di Gentile.

In verità, bisognerebbe chiamarlo con il suo nome: pregiudizio dell'accademismo classicistico moderno, quello costruitosi nel Settecento e poi coltivato nei secoli successivi da tutti gli elitisti di destra e di sinistra (naturalmente anche gentiliani, Gramsci compreso): chi sa non lavora: fa lavorare gli altri; chi studia, non si sporca le mani; chi lavora è solo perché sarebbe un fallito dello studio; la teoria sarebbe incompatibile con la pratica, la scuola con l'impresa, la comunità scientifica con la comunità di pratica, le discipline scientifiche con quelle umanistiche e tutte e due queste con le discipline tecnico-operative, la cultura generale con quella professionale, le competenze di base con quelle specialistiche e così via fratturando in modo antinomico.

Queste non erano certo le idee di un Galileo o di un Leonardo. E nemmeno, a dire il vero, di un Kant. Bisogna prendere atto, tuttavia, che questo paradigma della separazione è diventato, per i più, "opinione comune" e pervasiva "logica istituzionale". Basta leggere i programmi politici dei partiti, i bollettini sindacali, i servizi giornalistici sulla scuola e sul lavoro o i saggi dei cosiddetti "esperti" di politica formativa, insomma ogni diagnosi e proposta avanzata dal *mainstream* della nostra cultura dominante, per accorgersi che, quasi sempre, l'istruzione (scolastica) sarebbe altra cosa dalla formazione (professionale), fino all'incompatibilità; la scuola dall'impresa e dall'extrascuola; l'obbligo di istruzione (chiamato ancora nonostante tutto, pervicacemente, "scolastico") dall'obbligo di formazione (chiamato per separarlo dal precedente "formativo"); la scuola di base obbligatoria da quella secondaria e superiore non obbligatoria; la formazione dei docenti della scuola obbligatoria da quella per i docenti delle scuole non obbligatorie, e via dividendo.

Il paradigma della separazione è naturalmente accompagnato da quello gemello e complementare della gerarchizzazione. Abbiamo così i *frames of Mind* che vogliono lo studio "nobile", il lavoro "ignobile"; la cultura generale umanizzante ed

educativa, quella professionale meccanica ed addestrativa; le competenze di base generali e trasversali separate, più importanti e prestigiose di quelle specialistiche; le discipline obbligatorie dei piani di studio, quelle imposte ai ragazzi, “migliori” e formativamente più “efficaci” di quelle opzionali o facoltative scelte dagli studenti e degli apprendimenti non formali, informali e occasionali; ecc.

Di conseguenza, le scuole sarebbero valevoli in maniera inversamente proporzionale alla intensità e alla quantità di lavoro, di professionalità, di competenze specialistiche, di discipline tecniche, di operatività, di discipline opzionali e facoltative ecc. che contengono.

Non a caso, tuttora, gli “ottimi” della scuola media sono per lo più indirizzati dai docenti e dalle famiglie ai licei, i “distinti e i buoni” agli istituti tecnici, i “sufficienti” agli istituti professionali di stato, i “sufficienti regalati per età a pluribocciati” alla formazione professionale delle Regioni e i “senza titolo” senz’altro all’apprendistato, visto come nient’altro che come meritata caduta nel girone plebeo o purgatoriale del lavoro.

3.2. La dominanza che appare invincibile e insuperabile dei paradigmi della separazione e della gerarchizzazione ha portato ad una considerazione paradossale sul lavoro e, quindi, sull’apprendistato che è, per forza di cose, fondato sull’apprendimento in situazione di un lavoro.

È stato Aristotele a ricordare per primo una cosa che oggi ci appare perfino ovvia: si può insegnare solo ciò che si sa. Se non si hanno in testa concetti, sapere, cioè, è impossibile trasmettere i primi e il secondo.

Ora, se la scuola è il luogo della trasmissione dei concetti e del sapere ben posseduti da qualcuno e se la scuola è luogo alternativo a quello di lavoro significa che il lavoro sarebbe tutto sommato un’esperienza senza concetti e senza sapere. A maggior ragione senza concetti e sapere espliciti, formalizzati, ma, nondimeno, perfino taciti e informali, alla Polany (anche se, a ben vedere, che concetto o sapere potrà mai essere un concetto e un sapere che non “si sanno” riflessivamente e che non riescono progressivamente a giustificarsi, ma restano in sonno?).

Sarebbe interessante una sonda meno affrettata su questi busillis epistemologici. Ma mi accontento di giungere subito alla conclusione: nessun lavoro, di qualsiasi natura, se ritenuto senza concetti e senza sapere perché questi andrebbero cercati e trovati altrove, si potrà mai trasmettere e insegnare.

Sì, è vero, Marx aveva notato (I libro del *Capitale*) che “mestiere” (nell’apprendistato si tratta sempre di confrontarsi con un “mestiere”), fa coppia con “mistero”. E nel fiorentino del XIII secolo era normale riferire che Tizio o Caio esercitavano questo o quell’altro “mistero”. Per distinguersi dalle antiche *guilds*, le corporazioni mercantili inglesi costituite alle soglie dell’età moderna, si erano, del resto, autonominate *mysteries*. E un antichissimo proverbio recita che imparare un “mestiere” significa rubarlo a chi lo esercita, come i ladri di notte, tanto è impossibile insegnarlo alla luce del giorno.

Con queste espressioni, tuttavia, nessuno ha mai voluto affermare il lavoro come regno dell’ineffabile, dove funzionano al massimo i neuroni specchio dell’imitazione (che hanno anche i mammiferi superiori) ma non la corteccia dell’intenzionalità (che nessun animale possiede). Semmai si sottolineava la maggiore complessità della trasmissione di qualsiasi lavoro rispetto alla trasmis-

sione delle declinazioni di latino o di un teorema di matematica. E si richiamava il principio pedagogico per il quale se è difficile insegnare qualsiasi concetto disciplinare e qualsiasi sapere restando soltanto nel cognitivo, perché comunque entrerebbe sempre in campo, da ben considerare, l'emotivo, il relazionale, il motorio, l'espressivo, l'etico, perfino il religioso, sarebbe stato semplicemente impossibile insegnare qualsiasi lavoro senza valorizzare questo continuo rimando all'intero ologrammatico reciprocamente richiamantesi delle capacità personali, da un lato, e dei contenuti sui cui esse si devono esercitare, dall'altro lato. Consapevolezze, invece, oggi, purtroppo, perdute. Anzi, spesso beffardamente irrise e guardate con quel sussiego di compatimento che non temono di esibire quegli intellettuali "scolastici" (o "accademici") saintsimoniani che si collocano sempre al di sopra del cielo e che guardano con benevolenza filantropica dall'alto la feccia di Romolo che si sporca le mani. Basta rileggere, ad esempio, i giudizi sarcastici che i più grandi, sedicenti "intellettuali italiani" hanno riservato al primo documento ministeriale (Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati del 2004) che conteneva il rimando esplicito alla logica pedagogica dell'ologramma. Da qui la convinzione che tutto quanto serve per l'apprendimento di un lavoro si può e si deve fare a scuola, maneggiando parole, forme, algoritmi, discipline separate, ore separate, tempistiche, ecc. La programmazione scientifica del lavoro (in questo caso pedagogico). Per definizione trasmissibile. L'ingegner Taylor (1911) che, stando nel suo ufficio, segmenta concettualmente le operazioni manuali del lavoro in maniera tale che si possano trasmettere ad altri suoi colleghi ingegneri. Mentre, al contrario, quanto residua da queste operazioni intellettuali formalizzate, il lavoro da svolgere effettivamente, quello che è richiesto agli "operai", non sarebbe più questione "intellettuale", ma, per dirla alla Aristotele, "animale" o "meccano-robotica". Riguarderebbe, insomma, al massimo, l'imitazione, la ripetizione, l'addestramento, il modellamento, la forgiatura, la costrizione, il riflesso stimolo risposta, ma non certo la formazione come *Bildung*, l'educazione come *ex ducere* e come affinamento intellettuale, culturale, estetico e morale, l'istruzione come riflessione critica.

Questa mentalità è diventata talmente pervasiva da essere penetrata, freudiana sindrome di Stoccolma, perfino negli stessi percorsi formativi in apprendistato.

È ormai scontato per tutti, infatti, distinguere in questi percorsi, la parte formativa (di solito esterna all'azienda o comunque al lavoro reale) da quella in azienda (interna, nella produzione reale). Insomma "la scuola" dall'impresa e dal "lavoro". E tendere ad improntare la parte formativa sul modello trasmissivo-scolasticistico, per nobilitarla, lasciando quella specificamente operativa alla condizione espiatoria dell'arendtiano *animal laborans*.

Anche qui, dunque, l'ispirazione intellettuale da una parte e la traspirazione del sudore dall'altra, la parte alta e la parte bassa, la *scholé* come letizia e la comeniana *taberna* come *tristitia*, la mente e la mano, la libertà e la necessità, il finalismo e il meccanicismo.

Del resto, se il lavoro, in sé, in quanto tale, non si può trasmettere con l'insegnamento, ma soltanto avvicinare con la consuetudine e con la ripetizione oppure ingiungere con la forza del potere e della necessità biologica (chi non lavora non mangia) oppure farlo sopportare per scelta etica doloristica (un'altra forma di necessità, non certo di libertà) a che pro pretendere l'impossibile e mira-

re a considerarlo una “scuola” nella quale si possa e si debba crescere come persone in sapere (teoretico), sapienza (etica) e grazia (estetica)?

3.3. Michael Walzer ha teorizzato le sfere di giustizia. Un papà giusto, in famiglia, esercita la giustizia e la riempie di contenuti in maniera molto diversa da un magistrato giusto. Lo stesso vale per un politico, un amministrativo, un giovane, un vecchio, ecc. Eppure sempre di giustizia si tratta. E non salta in mente a nessuno di scandalizzarsi per queste differenziazioni. Lo aveva già fatto ben intendere la Bibbia, con il libro di Giona, portando come al solito il problema al suo confine paradossale (come può dirsi giusto un Dio, si domanda Giona, che perdona i niniviti dopo tutto quello che hanno combinato e tutti i tremendi castighi che aveva comminato a chi non lo avesse ascoltato?). Ingiustizia, anzi, sarebbe non riconoscere e promuovere queste diversità.

Amartya Sen ricorda sempre che la purezza e la compattezza identitaria di ciascuno non esiste. Tutti noi siamo, infatti, allo stesso tempo e negli stessi luoghi, figli, padri, nonni, italiani, europei, romani o bergamaschi, amici, fedeli di una religione, iscritti ad un partito politico, associati ad un gruppo, lavoratori, cittadini, paesani, amanti del mare invece che della montagna e così via. Dove stiamo noi? Non certo in una soltanto di queste qualificazioni. Le assorbiamo tutte, pur non dissipandoci in nessuna di esse.

In fondo, Walzer e Sen e, insieme a loro, tanti altri ripropongono, oggi, nei campi che studiano, l'ermeneutica assicurata dal paradigma metafisico aristotelico dell'analogia.

Nella scuola e nella cosiddetta nostra “cultura dominante”, però, neanche tanto paradossalmente visto quanto abbiamo già detto, questo fondamentale principio sembra non valere. Vige, al contrario, quello opposto dell'univocità. Mai andati via da Parmenide. E se, per caso, fosse stato fatto qualche passo nella direzione di Aristotele (cfr. il punto 4), bisogna al più presto «ritornare al venerando e terribile Parmenide» di cui parla Platone.

Prendiamo, ad esempio, la parola d'ordine attuale del “merito” che unifica destra, centro e sinistra, mass media e studiosi, famiglie e docenti, imprese e sindacati. Merito di qua e merito di là, di su e di giù, in cielo in terra e in ogni luogo. C'è, però, un solo modo di intenderlo. La cornice concettuale che lo accompagna lo dimostra *ad abundantiam*.

“Meritevole”, infatti, è chi prende 10 a scuola (va sui giornali!); e prende 10 a scuola o 30 in università chi interpreta al meglio quel pregiudizio accademistico a cui si faceva prima riferimento, condito da un po' non di “classicità”, ma di “classicismo”, e affogato in quella propensione verbosa, retorica e avvocatessa che ha sempre fatto la fortuna delle (insipienti) classi dirigenti italiane, di solito sopravvissute proprio perché il 90% della popolazione attiva non era come loro. Nell'interpretazione del merito, avrebbe stravinto, in conclusione, il sud, l'intellettualismo da Magna Grecia, ricordano storici equanimi. Non certo il nord di Galileo, Volta, Cattaneo e di quella sfilza di nomi che da Brioschi, passando per Pirelli, Vincenzo Stefano ed Ernesto Breda, Rubattino, Piaggio, Bombrini, Florio, Perrone, Forlanini e tantissimi altri noti e molto meno noti, giunge a Natta, e che ha fatto grandi e avanzate il lavoro, la tecnologia e la società del nostro Paese.

Non c'è, in altre parole, da noi, l'idea comune che il merito si debba e si possa declinare in maniera diversa, in luoghi diversi, in culture diverse, in tempi diversi, in competenze diverse, con fini e significati affatto diversi. E che tutte queste diversità siano parimenti meritevoli e, quindi, premiabili. E che demerito sarebbe il non riconoscerle e gerarchizzandole al loro interno.

Stessa cosa, purtroppo, per concetti come "uguaglianza educativa" (scambiata con e imposta come "uniformità" di metodi, di contenuti e di risultati, soprattutto grazie alla cultura astenica del marxismo sessantottino e, soprattutto, grazie ai suoi epigoni dissimulati, tuttora dominanti nei mass media e nelle università); e poi concetti come "eccellenza educativa", "giustizia educativa", "cultura educativa", "dignità educativa" e così via.

In queste condizioni ideologiche, pensare che la "cultura classica" debba essere riconosciuta diversa, ma non necessariamente più meritevole, eccellente, giusta, dignitosa, formativa di quella "tecnico-professionale" o di quella "artistico-manuale"; oppure che "la scuola", come ambiente di apprendimento, debba essere riconosciuta diversa, ma non per questo necessariamente migliore, più efficace, prestigiosa del "lavoro" e dell'"ambiente di lavoro" pare impresa, direbbe Galileo, «non meno impossibile che vana».

Tutti ricorderanno i dibattiti che, nel 1905, furono provocati dalle conclusioni della Commissione Reale istituita dall'allora Ministro della pubblica istruzione on. Bianchi per riformare la scuola italiana. Prevedeva, udite, udite, dopo la scuola elementare quadriennale, appena riformata dalla Legge Orlando (1904), un corso altrettanto quadriennale unico, senza latino, che si fosse sostituito al ginnasio e alle scuole tecniche inferiori previsti dalla Casati, e che desse poi la possibilità di proseguire gli studi nei tre differenti indirizzi: scuola normale, istituto tecnico, liceo, a sua volta articolato in moderno e classico.

In questi dibattiti primo novecenteschi intensi e di elevato profilo, c'erano Gentile, Salvemini, Lombardo Radice, Credaro e tanti altri. Il cuore della questione, tuttavia, Lombardo Radice lo formulò, pochi anni dopo, in questo modo.

Abbiamo dinanzi due strategie per la formazione delle generazioni della nuova Italia, disse. La prima è quella della "popolarizzazione di una cultura". Si trattava di portare al popolo, per filantropia o per diritto democratico, una cultura non sua, la cultura alta, quella con la C maiuscola, comunque quella storicamente patrimonio delle classi dirigenti dal rinascimento in avanti, condensatasi nel modello classico-generalista, poi purtroppo degenerata spesso nell'accademismo a cui si accennava. Quella che era considerata l'unica vera cultura, a cui tutti dovevano guardare con invidia.

La seconda strategia consisteva, invece, nello sforzo di avvalorare programmaticamente sul piano ordinamentale, pedagogico, metodologico e didattico "la popolarità di più culture". Implicava partire dalla convinzione che anche il popolo, non solo la classe dirigente, avesse una sua cultura non solo generale (orizzonti di senso, criteri di giudizio, concezioni sulle cose, il mondo, la vita, la società, un *ethos* comune, ecc.), ma anche specifica (che si esprimeva soprattutto nelle pratiche di lavoro e nei diversi domini professionali, differenziati anche a livello territoriale). La "scuola" sarebbe stata, a questo punto, "popolare" se e solo se fosse stata capace di mettere al centro e all'inizio (anche didattico) dei propri processi di insegnamento/apprendimento la "cultura" e il "lavoro" del popolo, e avesse

considerato se, perché, a quali condizioni e con quali strumenti di analisi critica e di organizzazione concettuale e scientifica l'una e l'altro si sarebbero poi potuti mostrare comparabili con altre culture esistenti, a partire da quella classico-generalista, e contribuire all'eccellenza formativa di ciascuno.

Mia nonna era nota e invidiata perché i suoi polli non avevano mai l'influenza aviaria. Qual era il suo segreto? Io lo sapevo, perché ne ero partecipe. Mi mandava per cortecchia di frassino, all'inizio di ogni estate. La tagliuzzavo finemente. Poi lei metteva tutto in una botte tagliata, piena di acqua. Rigorosamente in casa. Rigorosamente coperta. In ambiente per quanto possibile allora, aseptico. Dopo due mesi c'era una poltiglia che la naturale curiosità di noi bambini portava ad esplorare. Un tocco di dita, la prova del sapore sulla lingua. Per tre settimane bocca legata e un retrogusto schifoso che non voleva andarsene con nulla. Quest'acqua, centellinata e filtrata, serviva, dall'autunno, per dar da bere ai polli. Che non si ammalavano mai. Perché? Magia taumaturgica? Rispetto apotropico della tradizione degli antenati? Nessuno lo sapeva. Ma i polli non si ammalavano veramente. Scuola fondata sulla popolarità delle culture avrebbe significato mettere a punto percorsi formativi durante i quali si fosse potuto scoprire il perché chimico, biologico, fisiologico, anatomico, ma non di meno storico (ma è vero che è sempre stata così) e anche il significato letterario di questo "mistero pratico". Come di tantissimi altri "misteri pratici" diffusissimi in ogni lavoro e quotidianità del popolo, spesso sedimentati nei proverbi («*chi òl le bele galete, per san Zé bisogna che glia metè*»: perché bisogna mettere a coltura i bachi da seta il 12 aprile, san Zeno, e non prima o dopo? Perché se «*il prim de april bota la ignò, resta soto la cantinò*»? Serve statistica, climatologia, botanica, zoologia, storia, antropologia, chimica, fisica, letteratura, matematica per "saperlo" come si deve, ecc.).

Ora, si può leggere la storia della scuola italiana soprattutto dal fascismo ad oggi come la storia della progressiva sconfitta della strategia della "popolarità delle culture" e della contemporanea vittoria di quella della "popolarizzazione di una cultura", quella avvocatessa e accademistica prima ricordata.

Naturale, a questo punto, la minorità, in ogni senso, dell'apprendistato, del lavoro, della stessa istruzione tecnica e professionale rispetto all'aura aristocratica della cosiddetta "cultura liceale", poi purtroppo ridotta anch'essa ad ammasso di nozioni solo distintive socialmente piuttosto che legate a "perché" culturali critici e riflessivi (³).

3.4. Per una di quelle fortuite congiunture di cui spesso la storia non riesce a dare ragione, prendendo l'occasione dalla riforma del Titolo V della Costituzione del 2001 votata dal centro sinistra nel 2001, il governo di centro destra approvò, dopo due anni di intenso dibattito parlamentare, nel 2003, la legge di riforma del

(³) Ricordo, solo per fare un esempio, una mia alunna di liceo che, interrogata su Lutero e la riforma, fu precisa all'inverosimile su giorno, luogo, anno, parte del giorno, contesto in cui Lutero preparò ed affisse le sue 95 Tesi; interrompendola, le chiesi semplicemente perché le affisse il 31 ottobre 1517, a vespro, come giustamente aveva detto, tanto più se le aveva già pronte da tempo, e non prima, che ne so a Pasqua, o dopo, a Natale? Nessuna risposta. Anzi sconcerto. Che differenza c'è, a questo punto, tra il "mistero pratico" di mia nonna analfabeta e il "mistero di significato" della mia peraltro brava ex allieva liceale?

sistema di istruzione e di formazione, predisposta dal ministero Moratti. Contemporaneamente il parlamento votò anche la radicale revisione della normativa Treu sull'apprendistato e sul lavoro: la nota legge associata al nome di Marco Biagi, assassinato dalle Brigate Rosse il 19 marzo 2002. Due leggi che avevano camminato insieme e che giunsero insieme, e per quanto possibile in Italia, abbastanza armonicamente a maturazione legislativa.

Le due leggi disegnavano, per la prima volta nella storia dell'Italia repubblicana⁽⁴⁾, uno scenario che avrebbe reso possibile e auspicabile il superamento, a livello istituzionale, ordinamentale, culturale, pedagogico, metodologico e didattico, del pregiudizio della sistematica separazione e gerarchizzazione, del pregiudizio del lavoro conoscitivamente e culturalmente cieco e, infine, del pregiudizio che voleva dignitosa esclusivamente la strategia della popolarizzazione di una sola cultura, quella emblematicamente liceale, piuttosto che anche quella della popolarità di varie culture, e in particolare di quelle tecnico-professionali, dell'apprendistato e del lavoro.

Per questo, nello specifico del tema di questo intervento, per esempio, introduceva l'apprendistato nell'ambito della più vasta metodologia dell'alternanza scuola lavoro e, sul piano istituzionale, nell'ambito del diritto dovere all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni o, comunque, fino all'ottenimento di una qualifica. Le ragioni di questa duplice collocazione dell'apprendistato erano presto dette.

Per la prima, non si poteva pretendere che l'apprendistato, con le sue specificità formative, sbocciasse dal nulla a 15 anni, come se prima ci fosse stato solo il suo contrario, appunto uno studio astratto. Al contrario, occorreva comprendere la necessità pedagogica e didattica di praticare l'alternanza integrata tra teoria e pratica, tra studio e lavoro, tra libro e attrezzo, tra idea e opera, tra riflessione ed esperienza, tra generale e particolare fin dalla scuola dell'infanzia. A 15 anni, sarebbe stato allora possibile articolare istituzionalmente l'alternanza scuola lavoro non solo nei suoi due primi momenti, quelli auspicabili, sebbene con i dovuti adattamenti organizzativi e didattici, fin dal primo ciclo di istruzione (i momenti del laboratorio e dello stage osservativo del reale da esplorare poi criticamente in aula). Ma sarebbe stato quasi obbligato concluderla, per ogni giovane, almeno in qualche momento e campo della loro esperienza formativa, anche e soprattutto nei suoi ultimi ed apicali due momenti: quello del tirocinio formativo riflessivo, guidato in accompagnamento dal tutor, e quello dello svolgimento progressivo di un lavoro in autonomia, da rendere poi verbalmente e per teoria, così da incre-

⁽⁴⁾ Rimando, per gli argomenti e per la documentazione del giudizio, a G. BERTAGNA (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Cisem-F. Angeli, Milano, 2003; ID., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006; ID., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia, 2008; ID., *L'Università italiana fra ipertrofia e deficienze*, in C. XODO (a cura di), *La responsabilità sociale dell'Università nella Ricerca*, Pensa Multimedia, Lecce, 2008; ID., *L'Università e il volo del calabrone*, in G. BERTAGNA, E. PURICELLI (a cura di), *Dalla scuola all'università. Orientamento in ingresso e dispositivo di ammissione*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008; ID., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2009; ID., *La scuola come bene comune. La prospettiva istituzionale*, in AA.VV., *La scuola come bene comune: è ancora possibile?*, La Scuola, Brescia, 2009.

mentarne progressivamente la qualità ⁽⁵⁾. Insomma, l'apprendistato vero e proprio.

Per la collocazione dell'apprendistato nell'ambito del diritto dovere si trattava, poi, di sbarazzarsi, finalmente, di tutte le separazioni e le gerarchizzazioni istituzionali e ordinamentali esistenti, e prima elencate. Era davvero provocatorio che potessero ancora esistere in una società che tutti dicevano e volevano della globalizzazione dei mercati, della conoscenza e dell'apprendimento per l'intero arco della vita, dell'affermarsi delle Tic. Quale poteva essere, ad esempio, il senso non solo economico, ma soprattutto culturale e pedagogico di mantenere ancora le attuali, rigide filiere formative nella secondaria, i licei di serie A, gli istituti tecnici di serie B, gli istituti professionali di serie C, la formazione professionale regionale di serie D, l'apprendistato di serie E e, fuori competizione possibile, perché l'esatto opposto di una possibile esperienza formativa, il lavoro e l'impresa, oltre che l'esperienza sociale dei giovani? Che ragionevolezza poteva rivendicare il continuare a dare più che il metamessaggio che, nella "scuola dell'obbligo", si doveva essere formativi, mettere al centro la persona, costruire la cittadinanza, praticare l'uniformità educativa, mentre nelle "scuole non obbligatorie" si poteva essere professionalizzanti, mettere al centro il mestiere o le condizioni del mestiere in termini di conoscenze e di abilità, mirare non solo all'uomo e al cittadino, ma anche al lavoratore e, infine, perfino avventurarsi in diversità educative gerarchizzate? Che sensatezza poteva ancora avere parlare ancora, nell'ambito del diritto dovere all'istruzione e alla formazione per ogni giovane fino a 18 anni, come se nulla fosse, della tradizionale separazione tra "obbligo scolastico" e "obbligo formativo", il primo di serie A e il secondo per i falliti del primo, introdotta alla fine degli anni Novanta? Cambiava qualcosa di sostanziale, nella mentalità comune, se l'"obbligo scolastico" finiva a 16 anni invece che a 15? Non era, invece, il caso di ribadire che per almeno 13 anni o comunque fino all'ottenimento di una qualifica si trattava di predisporre percorsi formativi si differenziati, ma di pari dignità educativa, culturale e professionale?

Contro la lettera e lo spirito delle Leggi Biagi e Moratti, tuttavia, prima della loro approvazione e dopo la loro approvazione, si è scatenata nel nostro Paese la più gigantesca opera di interdizione corporativa e di ostracismo ideologico mai vissuta nei 150 anni della storia delle politiche formative dell'Italia unita. Non è un caso che Biagi abbia perfino pagato con la vita il suo impegno riformatore.

Zelanti palafrenieri dello *status quo*, infatti, uniti alle ormai consolidate schiere di «progressisti dal linguaggio rivoluzionario furioso e demolitorio, ma dalle proposte ben saldamente conservatrici e reazionarie» hanno prima ostacolato l'assunzione di decreti delegati coraggiosi e innovativi delle due leggi e, infine, hanno sterilizzato le stesse norme e reintrodotta, di fatto, nascondendole sotto una coltre di retorica, le più rassicuranti abitudini del passato: le separazioni e le gerarchizzazioni che abbiamo descritto, la conferma del lavoro come altro rispet-

⁽⁵⁾ Siccome «la realtà dell'esperienza sfugge [...] a coloro che l'hanno fatta», solo raccontando ad una terza persona la propria attività il soggetto può riconoscerla. Ma questa verbalizzazione dell'esperienza ne modifica la natura: «trasformandosi in linguaggio, le competenze si riorganizzano e si modificano» (Y. CLOT, C. BALLOUARD, C. WERTHE, *La validation des acquis professionnels: nature des connaissances et développement*, Cpc Document, 1999, n. 4, 31).

to ad un'esperienza che può diventare sistematicamente e intenzionalmente formativa, esistenti, l'univocità dello scolasticismo accade mistico.

Forse c'è bisogno di più tempo perché le cose cambino. O forse sono solo sbagliate le convinzioni che ho manifestato. Nell'uno e nell'altro caso appartengo evidentemente alla sfera dei disadattati.

L'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione – Riassunto.

L'A. analizza e interpreta i dati del X Rapporto di monitoraggio Isfol relativamente all'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione, rilevando che lo scarso utilizzo di questo strumento di transizione scuola-lavoro in Italia riflette una profonda patologia pedagogica e culturale, prima che sociale ed economica, del Paese che separa e allontana la educazione e formazione dal momento lavorativo. A questo si sovrappone una gerarchizzazione dei percorsi formativi, che relegano la istruzione e formazione professionale al gradino più basso. L'A. propone due strategie per progettare la formazione delle nuove generazioni in Italia, puntando al superamento della separazione e gerarchizzazione dei percorsi di istruzione e formazione, e lanciando, invece, la sfida della loro pari dignità.

The apprenticeship and the right and duty to education and training (Article in Italian) –

Summary. *The paper examines the outcomes of the tenth Monitoring Report on apprenticeships by Isfol, dealing with the right and duty to education and training. According to the survey, this school-to-work transition programme is poorly implemented in Italy, where educational, cultural, social and economic factors give rise to a separation between the academic curricula and vocational training. In addition, vocational education and training is considered to be on the bottom rung of the educational ladder. In the attempt to go beyond this hierarchy, placing education and training on same level, the paper also provides two strategies aimed at developing national educational programmes for the younger generation.*