

Higher education takes on the "Employability" challenge: an overview of this cultural option

L'istruzione superiore alla prova dell'employability: inquadramento di un'opzione culturale

Emmanuele Massagli

Abstract

The growing relevance of the European Union in policies concerning university education and the disheartening statistics on youth unemployment in Italy during the crisis highlight the need to put forward strategies to boost graduates' employability. This aspect is deeply investigated in those countries where the university is based on an economic approach, while it is practically unknown in Italy. Our political and university system must find an agreement on the definition of "employability", because this choice will affect the structure of tertiary education in the years to come.

Inquadramento terminologico

Il termine «formazione primaria» individua inequivocabilmente la formazione elementare (cinque anni), ovvero quella dedicata, come da significato etimologico, ai rudimenti, alle nozioni di base delle scienze e delle arti¹.

In Italia la «formazione secondaria» ha la particolarità di avere una "dimensione" «inferiore», ovvero la c.d. scuola media (tre anni), e una «superiore», nella quale si ricomprendono i licei, gli istituti tecnici, gli istituti professionali (cinque anni) e, dal 2003 con uguale dignità², il canale dell'istruzione e formazione professionale regionale (IeFP)³ e dell'apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale⁴ (tre o quattro anni). La formazione secondaria, sulle basi delle nozioni apprese nel livello precedente, permette di impadronirsi dei fondamenti istituzionali dei più diffusi repertori disciplinari o campi di

¹ Per approfondimenti si veda R. Biagioli, T. Zappaterra, *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa 2010.

² In conseguenza all'articolo 2 comma 1 lettera g) della legge 28 marzo 2003 n. 53 (c.d. Legge Moratti) e dai successivi Decreto Legislativo 17 ottobre 2005 n. 226 e legge 6 agosto 2008, n. 133, art. 64, c. 4 bis. Per approfondimenti si veda il *Quadro riepilogativo della normativa e dei documenti di riferimento sul Il ciclo e i percorsi di IFP dal 2003 al 2012* in ISFOL, *Percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno della sussidiarietà a.f. 2011-12. Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, Roma 2012, p. 11

³ Per approfondimenti si veda G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009.

⁴ Per approfondimenti si veda E. Massagli, *Apprendistato di primo livello e nuovo Testo Unico, «Nuova Secondaria»*, n.3, La Scuola, Brescia 2011.

azione professionale, con lo scopo di consolidare le conoscenze e competenze, ma senza alcuna pretesa di ricerca originale⁵.

Solo dopo 13 anni di studio, per la stragrande maggioranza di ragazzi, ma 11 o 12 per chi ha scelto il canale di leFP, è possibile (non obbligatorio) accedere alla «formazione terziaria», ovvero quella dedicata alla conquista intellettuale e pratica di saperi ed azioni inediti. All'interno di questa classificazione rientra, di fatto, tutto ciò che c'è dopo gli studi secondari: università, master universitari, dottorati di ricerca, gli Istituti Tecnici Superiori (ITS) finanche la confusa Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)⁶.

Nel linguaggio comune con «istruzione e formazione superiore» si individua solitamente il livello terziario e non il secondario, che pure può vantarsi dell'appellativo di «superiore». Ancor più ci si riferisce all'offerta formativa universitaria, innanzitutto quella organizzata nelle lauree triennali e magistrali (o a ciclo unico) più che nei master e nei dottorati di ricerca.

In questa sede si intende affrontare brevemente il tema del rapporto tra la formazione terziaria, specificatamente quella universitaria, e il mercato del lavoro. Si utilizza quindi, la definizione di "senso comune" di «insegnamento superiore», autorevolmente confermata dagli Stati europei nella Convenzione di Lisbona *sul riconoscimento dei titoli di studio relativi all'insegnamento superiore nella regione Europea* sottoscritta l'11 aprile 1997, anticipatrice del Processo di Bologna iniziato due anni dopo⁷, dove si legge che tali sono «tutti i tipi di corso di studio, formazione o formazione per la ricerca al livello post-secondario, che siano riconosciuti dalle autorità competenti di un Paese come appartenenti al suo sistema di insegnamento superiore»⁸.

Inquadramento del problema

Il problema del rapporto tra università e mondo del lavoro si sta sempre di più imponendo nel dibattito scientifico, politico e istituzionale⁹. Non si tratta di una preoccupazione isolata,

⁵ Per approfondimenti si veda G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2010.

⁶ Per approfondimenti si vedano: G. Vittadini (ed.), *L'università possibile. Note a margine della riforma*, Guerini e Associati, Milano 2012; S. Ulivieri, *Riflessioni su passato, presente e futuro del Dottorato di ricerca*, in M.L. Iavarone, *Alta formazione per lo sviluppo educativo locale*, Liguori, Napoli 2009, pp. 33-40; S. Ulivieri, *L'istruzione formativa tecnico superiore integrata (IFTS). Ragioni istitutive, percorsi formativi, finalità speciali*, «Studi sulla formazione», vol. 2, 2000, pp. 102-119.

⁷ La stessa dichiarazione di Bologna rimanda soprattutto alle Università quando tratta di «istruzione superiore», come si coglie dal passaggio seguente: «Le Istituzioni di istruzione superiore europee, per parte loro, hanno saputo raccogliere la sfida assumendo un ruolo di primo piano nella costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore, sulla scorta anche dei principi fondamentali sanciti nel 1988 nella *Magna Charta Universitatum* di Bologna. Ciò è da ritenersi della massima importanza, in quanto l'indipendenza e l'autonomia delle Università garantiscono il costante adeguamento del sistema dell'istruzione superiore e della ricerca all'evolversi dei bisogni e delle esigenze della società e della conoscenza» (*Lo spazio europeo dell'istruzione superiore*, Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore intervenuti al Convegno di Bologna del 19 Giugno 1999).

⁸ Convenzione sul riconoscimento dei titoli di studio relativi all'insegnamento superiore nella regione Europea, Lisbona, 11 aprile 1997, traduzione non ufficiale in Supplemento Ordinario alla Gazzetta Ufficiale, serie Ordinaria, n. 173, 25 luglio 2002.

⁹ A titolo di esempio si vedano i recenti G. Bertagna, V. Cappelletti (eds.), *L'Università e la sua riforma*, Edizioni Studium, Roma, 2012; M. Colasanto (ed.), *Inchiesta sui giovani. Tra disincanto e strategie di vita*, La Scuola, Brescia 2013; M. Tiraboschi, *Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in*

ma di un capitolo (di importanza centrale) di un ben più profondo momento di verifica della tenuta della tradizionale architettura rigida (nella progressione e nei confini dei vari livelli) e teorica (nella scelta delle materie e del metodo per insegnarle) della scuola e dell'università italiane¹⁰. Lo scheletro istituzionale immaginato da Giovanni Gentile nel 1923 non è mai stato superato. Si è certamente molto teorizzato a riguardo di ordinamenti alternativi, alcuni sono stati anche legislativamente proposti¹¹, ma senza che vi fossero le condizioni per una operazione di riforma complessiva dell'organizzazione della formazione primaria, secondaria e terziaria, il cui fissismo è diventato «diritto acquisito» da difendere strenuamente perché capace di garantire lo *status quo* occupazionale, sindacale, politico¹².

La lunga stagione di crescita economica conosciuta tra gli anni Ottanta e il 2008 non ha incentivato alcun processo di cambiamento, rimandando le riforme necessarie, anche quelle in ambito scolastico e universitario, al momento delle decisioni inevitabili perché emergenziali. Con il perdurare della crisi economica del secondo decennio del Duemila, queste scelte non rimandabili sono state operate nel campo previdenziale, lavoristico, della pubblica amministrazione. Ancora non hanno interessato la scuola e l'università, apparentemente indifferenti alle stagioni economiche. La recessione, e in particolare i pessimi dati sulla disoccupazione giovanile, hanno però reso sempre più evidenti le criticità di un sistema scolastico e universitario incapace di dialogare con il mondo del lavoro, utilizzante un vocabolario diverso da quello delle imprese e dell'economia, indifferente ai risultati occupazionali dei suoi *alumni*¹³. Mentre l'Unione Europea parlava incessantemente di «employability», definita come «la combinazione dei fattori che consentono alle persone di prepararsi ed entrare nel mondo del lavoro, mantenere un'occupazione o fare progressi nella carriera, (...) *determinata* dalle attitudini personali (tra cui conoscenze e competenze adeguate); dal modo in cui tali attitudini vengono presentate sul mercato del lavoro; dal contesto ambientale e sociale; infine, dal contesto economico»¹⁴, l'Italia ha sprecato l'occasione della riforma universitaria Berlinguer-Moratti mirata alla maggiore e più precoce occupabilità dei laureati, coltivando un geneticamente modificato «albero ribaltato» (vastissima offerta di corsi di base, ben più modesta offerta specialistica, al contrario delle intenzioni originarie) tarato sulle esigenze dei docenti più che dei discenti, utile a moltiplicare cattedre ed insegnamenti, ma non a indirizzare le competenze degli studenti¹⁵.

ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale e comparato, «Diritto delle relazioni industriali» n.1, 2014, Giuffrè Milano, p. 73.

¹⁰ G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni* in G. Bertagna (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2011, p. 62 e ss.

¹¹ Si pensi alle proposte Berlinguer-De Mauro della stagione 1997-2000 o al tentativo, solo in parte riuscito, della Riforma Moratti nel 2003.

¹² G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, p. 48.

¹³ Per approfondimenti si veda Rossi Giovanni Bruno, Fabbri Loretta, *Cultura del lavoro e formazione universitaria*, Franco Angeli, Milano 2008.

¹⁴ Cedefop, *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2008.

¹⁵ Per approfondimenti si veda Potestio Paola, *L'università italiana: un irrimediabile declino?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009.

La disastrosa situazione sociale e occupazionale dei giovani ha recentemente riattivato il dibattito circa l'esigenza di stravolgere il modello della formazione in Italia, ispirandosi alle più affermate buone pratiche europee, suggerite senza sosta dalle istituzioni di Brussels, che si ispirano in particolare al mondo anglosassone quando propongono la «innovazione curriculare e didattica (ad es. per quanto concerne l'imprenditorialità) (...) per [diminuire] il divario tra le qualifiche dei laureati e i fabbisogni del mercato del lavoro» o raccomandano di non «sottostimare i benefici potenziali che deriverebbero da una condivisione delle conoscenze con il mondo dell'economia e con la società in generale (...), [mentre] permane difficoltosa la fertilizzazione¹⁶ incrociata con il mondo dell'economia e della società in generale»¹⁷. Solo così, contaminandosi, le università possono «diventare sempre più attori significativi nel mondo dell'economia, in grado di rispondere meglio e più celermente alle esigenze del mercato e di sviluppare partenariati atti a valorizzare le conoscenze scientifiche e tecnologiche»¹⁸. Concretamente, si tratta di «superare il persistente divario tra le qualifiche dei laureati e le esigenze del mercato del lavoro; i programmi universitari andrebbero strutturati in modo da accrescere direttamente l'occupabilità dei laureati e da offrire un più ampio sostegno alla forza lavoro in generale. Le università dovrebbero offrire curricoli, metodi didattici e programmi di formazione/riqualificazione innovativi in cui abilità più ampie finalizzate all'occupazione siano impartite parallelamente a quelle più specifiche delle singole discipline»¹⁹.

L'occupabilità dei laureati appare quindi come una tra le preoccupazioni più ricorrenti delle istituzioni europee, spaventate dalla tendenza autoreferente degli Atenei continentali (e, in genere, di tutta la ricerca "autonoma"²⁰), ancor più di quelli mediterranei²¹.

E' necessario prendere sul serio le indicazioni internazionali e interpretare anche culturalmente la crescente attenzione all'*employability*, verificando come possa declinarsi

¹⁶ E' notevole e non solo terminologica la vicinanza con quanto sottoscritto dalle Parti sociali il 23 luglio 1993: «un più stretto rapporto tra mondo dell'impresa e mondo dell'università potrà inoltre rilanciare, anche attraverso maggiori disponibilità finanziarie, una politica di qualificazione e formazione delle "risorse umane", in grado di creare nuclei di ricercatori che, strettamente connessi con le esigenze delle attività produttive, possono generare una fertilizzazione tra innovazione e prodotti, ponendo una particolare attenzione anche ai processi di sviluppo delle piccole e medie imprese»

¹⁷ Commissione delle Comunità Europee, *Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo. Portare avanti l'agenda di modernizzazione delle università: istruzione, ricerca e innovazione*, Brussels, 10 maggio 2006, p. 4

¹⁸ Ivi, p. 6

¹⁹ Ivi, p. 7

²⁰ Intesa come libera da ogni potere che non sia il suo e quindi non condizionata nella ricerca del vero. Si veda H. Arendt, *Pensieri sulla politica e la rivoluzione*, in *Politica e menzogna*, SugarCo, Milano 1985, p. 268.

²¹ Una prospettiva ricostruttiva interessante è contenuta in M. Biagi, *Università e orientamento al lavoro nel dopo-riforma: verso la piena occupabilità*, Dir. rei. Ind., Giuffrè, Milano 2002, n. 3, p. 343: «L'università ha accolto con particolare dinamismo e forza propositiva le sollecitazioni provenienti dalla attuale evoluzione dei rapporti economici e sociali; non fosse altro perché tale evoluzione si caratterizza per il progressivo passaggio da un sistema economico e sociale di tipo "industrialista", di dominio (quasi) esclusivo dell'apparato tecnico-produttivo di impresa, ad uno nuovo fondato sulle "conoscenze" e, in quanto tale, maggiormente consono al ruolo storicamente assunto dalla Università nell'ambito delle società occidentali. Questo cambiamento di prospettiva ha contribuito ad alimentare un fecondo e rinnovato dialogo tra le ragioni della innovazione e quelle della tradizione, incrinando per la prima volta in modo significativo la condizione di sostanziale autoreferenzialità in cui sino oggi ha vissuto il sistema universitario del nostro Paese».

all'interno di un sistema universitario, quello italiano, apparentemente poco propenso ad accoglierla per disegno delle strutture e volontà di buona parte degli attori protagonisti (uffici ministeriali, corpo docenti, amministrazioni universitarie).

Addestrare lavoratori: una definizione limitata di «occupabilità»

La riduzione della definizione di «occupabilità» a una mera dimensione tecnicistica ha determinato (e sta determinando) una affermata diffidenza ad utilizzare il termine tanto in dottrina quanto nei documenti ufficiali. Se i fattori «che consentono alle persone di prepararsi ed entrare nel mondo del lavoro e mantenere un'occupazione»²² sono individuati esclusivamente nelle competenze e conoscenze pratico/professionali necessarie per esercitare autonomamente un lavoro e solo quello, sono evidenti i rischi pedagogici connessi alla formulazione restrittiva della parola. Ciononostante nella definizione europea rientra pienamente l'esito di percorsi di addestramento, intesi come esperienze di formazione strumentali, essenzialmente emulativi, che coinvolgono la sola dimensione, solitaria e non relazionale, dell'homo laborans e non la totalità dell'intelligenza umana. Tali percorsi, figli soprattutto dell'epoca tayloristica e della catena di montaggio, ma anni luce lontani dalle richieste della *knowledge economy*, certamente possono consentire alla persona di trovare e mantenere un'occupazione, ma non certo di crescere nel senso più pieno del termine.

La definizione presentata è certamente estrema, ma a questa tendono inconsciamente tutti coloro che esigerebbero dall'Università la disponibilità a formare i giovani prioritariamente per le competenze specifiche richieste in un determinato momento dal tessuto economico e produttivo, in particolar modo locale.

Tale operazione sarebbe di certo ristoro per le statistiche del lavoro, ma anche molto dannosa per la specificità (e il futuro) del sistema universitario. Non a caso la letteratura scientifica (in questo caso economica) ha operato una appropriata distinzione tra «occupabilità in entrata» e «occupabilità lungo l'arco della vita» in funzione del tipo di formazione: esperienze di addestramento o modelli di formazione di tipo professionalizzante aumentano l'occupabilità in entrata, ma la riducono nella fase avanzata della vita lavorativa²³. Conseguentemente, percorsi terziari, anche teorici, formano giovani che possono avere scarsi risultati occupazionali di breve termine, ma più elevate possibilità di successo nel corso degli anni.

Le più recenti raccomandazioni dell'Unione Europea non sono abbastanza chiare per individuare con certezza il reale interesse delle istituzioni di Brussels a riguardo di quella che dovrebbe essere la funzione ideale dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore²⁴: maggiore attenzione all'occupabilità in entrata o all'occupabilità lungo l'arco

²² Si veda la definizione del Cedefop al paragrafo 1

²³ A.E. Hanushek, L. Woessmann, Zhang Lei, *General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle*, NBER Working Papers n. 17504, October 2011, JEL No. I20, J24, J31, J64

²⁴ «Rinnoviamo il nostro pieno impegno a raggiungere gli obiettivi dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, nel quale l'istruzione superiore è una responsabilità pubblica e dove tutte le istituzioni rispondono ai vari bisogni della società attraverso la diversità delle loro missioni. E' quindi essenziale assicurare alle istituzioni stesse le risorse necessarie per continuare a perseguire l'ampia gamma dei loro obiettivi: sia che si tratti di educare gli studenti alla cittadinanza attiva in una società democratica, di prepararli per le loro carriere future e di sostenere la loro realizzazione personale, sia che si tratti di creare e mantenere,

della vita? La risposta teoricamente efficiente è: uguale cura ad entrambe le dimensioni. La stessa dottrina, però, individua un frequente e realistico *trade-off* tra le due tipologie di occupabilità²⁵ e quindi la necessità di una scelta strategica, quantomeno una cosciente direzione di massima.

A questo proposito, in Europa è andata vincendo «l'idea heideggeriana di Università», «sposata e diffusa dall'ideologia tecnoeconomicistica della Ue»²⁶, ovvero «un'idea di Università (...) dove il sapere [è] posto al servizio dell'economia (il «lavoro»), della politica di potenza, anche dialettica, di una nazione (le «armi») e della costituzione della «città», noi diremmo oggi della politica locale e globale. Non più queste tre dimensioni a servizio del sapere per il sapere che perfeziona ogni persona che lo coltiva, ma il contrario». «Queste diagnosi sembrano, tuttavia, far intravedere (...) il modo di intendere gli studi superiori promosso dalle direttive della tecnocrazia Ue, tutte assorbite, e quasi maniacalmente, dal tema dell'occupabilità, della competitività e dello sviluppo economico nel mondo globalizzato»²⁷.

Tale impostazione è certamente condizionata dal crescente interesse, ancora una volta, non a caso, in ambito economico, al tema del c.d. capitale umano. Autorevole dottrina ha dimostrato il nesso tra produttività e qualità del lavoro, condizionata dalla qualità del capitale umano che deve incrementare proporzionalmente alla crescita del capitale tecnologico, perché qualsiasi tipo di innovazione possa avvenire²⁸. Una definizione ridotta, ancora una volta, di capitale umano²⁹ comporta una conseguente strategia per il suo arricchimento limitata e una più o meno inconscia riduzione della formazione a mero addestramento, anche fosse «addestramento terziario».

Formare persone: una definizione moderna di «occupabilità»

Accanto alla definizione minore di «occupabilità» vi è però anche una seconda accezione di questo termine, molto più ampia e integrale, certamente meno tecnicistica, che allo stesso modo può orientare le attività delle Università.

stimolando la ricerca e l'innovazione, un'ampia base di conoscenze avanzate», *Il Processo di Bologna. Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore nel prossimo decennio*, Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore, Leuven e Louvain-la-Neuve – 28 e 29 aprile 2009, p. 2; «Poiché il mercato del lavoro richiede competenze sempre più elevate e trasversali, l'istruzione superiore dovrebbe fornire agli studenti le conoscenze avanzate, le abilità e le competenze di cui avranno bisogno nel corso delle loro vite lavorative. L'occupabilità permette all'individuo di sfruttare pienamente le opportunità di un mercato del lavoro in continua trasformazione. (...) Le istituzioni di istruzione superiore, insieme ai governi, alle agenzie governative ed ai datori di lavoro, dovranno migliorare l'offerta, l'accessibilità, la qualità dei servizi offerti ai loro studenti ed ex-studenti per agevolarne l'ingresso nel mondo del lavoro» (Ivi, p. 4).

²⁵ A.E. Hanushek, L. Woessmann, Zhang Lei, *General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle*, cit.

²⁶ G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in Bertagna Giuseppe, Cappelletti Vincenzo, 2012, cit., p. 148.

²⁷ Ivi, p. 147.

²⁸ J. Heckman, *Policies to foster human capital*, in *Research in Economics*, Volume 54, Issue 1, March 2000, Pages 3–56, ISSN 1090-9443; Becker Gary, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, The University of Chicago Press, 3rd edition, Chicago 1993.

²⁹ Quale non è certamente quella del citato Premio Nobel James J. Heckman che in *Investing in our Young People: Lessons from Economics and Psychology*, Lectio Magistralis, Catholic University, Milan 28 September 2009, lo definisce come l'insieme delle abilità cognitive e socio emotive e relazionali, acquisite prevalentemente nell'infanzia e adolescenza.

«L'idea di una "formazione professionale" che, pur di raggiungere i risultati richiesti dal mercato del lavoro, si imponga sul soggetto, trattandolo alla stregua di un ceppo da modellare o di una casa da costruire è ormai caricaturale: non è più ritenuta un vantaggio dagli stessi imprenditori nemmeno dal punto di vista economico-produttivo»³⁰. Proprio l'affermata società della conoscenza non può accettare lavoratori ammaestrati a svolgere senza fantasia il proprio compito, ma ha bisogno, in ogni ambito produttivo, di professionisti capaci di innovare, competere, gestire l'incertezza. Il centro del processo formativo, in particolare di quello terziario perché dedicato alla personalizzazione del sapere, sta tornando ad essere la persona: «la sua natura, il suo essere e voler essere, il coinvolgimento attivo e progettuale di tutte le dimensioni della sua intenzionalità, la sua crescita globale come persona autonoma e non soltanto come una persona che abbia acquisito capacità più o meno specialistiche in un settore professionale (...). Cosicché "esercizio competente di un lavoro" è diventato "agire bene", da uomini integralmente compiuti, in qualsiasi lavoro»³¹. Se l'*employability* tradizionalmente intesa ha rappresentato per anni, anche nella logica della copiosa produzione delle istituzioni europee, una indicazione per la formazione della persona *per* il mercato del lavoro (quindi formazione subordinata al mercato), i centri di ricerca più avanzati mettono ora in discussione la natura utilitaristica (e sgradevolmente impositiva) di questa tecnica e posizionano allo stesso livello la formazione della persona e il mercato del lavoro³².

Questa «occupabilità lungo tutto l'arco della vita» non si realizza con lo specialismo del sapere e neanche con un razionalistico e nozionistico tentativo enciclopedico, ma con «il compito pedagogico [di] formare una coscienza viva dell'esistenza dell'uomo; (...) una autentica ansia e cura per l'uomo e per la sua opera»³³. L'Università così intesa è il luogo nel quale si colloca un sapere, qualsiasi sapere, nel quadro generale di tutto il sapere umano³⁴.

Tale indicazione, che sarebbe gravemente superficiale qualificare come "astratta", non dimentica l'importanza della formazione anche professionale, ma la situa in un contesto ben più ampio: «si tratta di creare un tutto, che si possa dominare con lo sguardo e da cui sia possibile ricavare, poi, un lavoro pratico. Deve costituire una forma (...) e questa forma dovrebbe essere coniata non solo dal contenuto, ma anche dalla modalità operative della professione un tempo esercitata; dovrebbe quindi essere capace di contenere un'immagine vivente di ciò che è un maestro, un uomo del diritto, un ingegnere; come, cioè, costoro si rapportano alla vita nel suo insieme e a partire da quale *éthos* essi

³⁰ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, p. 383

³¹ Ivi, p. 383

³² Ne è un avveniristico esempio la Scuola internazionale di dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro organizzata presso l'Università degli Studi di Bergamo dal Centro di ateneo per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (CQIA) e da ADAPT. La forte collaborazione col mondo dell'impresa non è intesa in termini servili, ma di *partnership* per una formazione integrata e integrale dei dottorandi, per il tramite del metodo dell'alternanza formativa. Per approfondimenti si veda: L. Casano, *Dottorato industriale e apprendistato di alta formazione: il caso ADAPT*, «Bollettino ADAPT», 15 luglio 2013, Modena, www.bollettinoadapt.it

³³ R. Guardini, *La responsabilità dello studente nei confronti della cultura*, Lectio Magistralis tenuta nel 1954 in R. Guardini, *Tre scritti sull'università*, Morcelliana, Vago di Lavagno 1999.

³⁴ J.H. Newman, *L'idea di università, 1852-1873*, tr. it. a cura di A. Bottone, Studium, Roma 2005.

dovranno svolgere il lavoro»³⁵. Non si tratta di scegliere manicheisticamente e artificiosamente tra teoria e pratica, tra autocontemplazione accademica ed operatività lavorativa, ma ordinare³⁶ entrambe le dimensioni in una pretesa formativa più vasta, che permetta al discente di comprendere appieno la realtà nella quale vive³⁷ e non solo di apprendere competenze individuali³⁸.

Una delle conseguenze inevitabili dell'adesione a questa definizione di occupabilità è l'osservazione che la sua assenza dalle caratteristiche tipiche del laureato italiano non sia da ascrivere esclusivamente alla lacuna di formazione tecnico/specialistica all'interno del piano di studi, ma anche alla qualità della formazione "generale" e "trasversale" ricevuta, quella più astratta e apparentemente lontana dal mondo del lavoro. L'occupabilità non è una dimensione di interesse dei tecnici, ma una cartina di tornasole della qualità di un sistema formativo, che se è efficiente è in grado di posizionare nel mercato del lavoro i suoi laureati (o diplomati) non solo e non tanto perché tecnologicamente competenti nei settori di interesse prevalente delle imprese, ma perché capaci di stare nella realtà e leggerla nella sua complessità, dotati di un metodo di ricerca della verità che funziona sempre e non solo in alcuni ambiti scientifico-disciplinari.

Conclusioni

Il senso comune, prima ancora dell'economia, individua un nesso diretto tra l'inserimento nel piano di studi di materie di interesse aziendale, meglio ancora se erogate in alternanza (mediante lunghi tirocini o con il contratto di apprendistato), e il successo occupazionale dello studente. Tale correlazione è particolarmente verificata nel breve termine, ma assai poco significativa nel prosieguo della vita professionale. Nel lungo termine la capacità di utilizzo di un metodo di apprendimento, le competenze di *problem solving*, la facilità di comprensione di teorie e situazioni, incidono molto di più di qualsiasi nozione specialistica, sottoposta a naturale obsolescenza, ancor più quando non connessa a situazioni ripetitive e standardizzate (ed è questa una condizione sempre più rara per un laureato).

Superando le considerazioni mediaticamente affrettate, varrebbe la pena indagare se il ritardo principale dell'Università italiana non sia da ricercarsi nella (pur dimostrata e preoccupante, ma cronica) distanza dal mondo del lavoro, ma nella scadente qualità della sua formazione generalista, proprio quella dimensione teorica dell'insegnamento che si vorrebbe preservare dalla "corruzione" del rapporto con l'impresa per non sottometerla al

³⁵ R. Guardini, *Tre scritti sull'università*, cit., p. 37

³⁶ *Uni-vertere* i tanti saperi particolari verso il desiderio del vero.

³⁷ «L'Università non può essere solo il luogo dell'apprendimento delle competenze individuali, ovvero solo una espressione dell'economico. Deve essere anche il luogo per formare delle conoscenze in un insieme di saperi più vasto, per favorire il dialogo nella comunità universitaria e per favorire la capacità di quest'ultima di comprendere il Paese in cui si vive collocato in Europa» in Quadrio Curzio Alberto, *Università, società, economia* in Bertagna Giuseppe, Cappelletti Vincenzo, 2012, cit., p. 97

³⁸ Competenze individuali che comunque non possono essere dimenticate dall'Università, come eloquentemente ricordato da Giovanni Battista Montini in *Discorso con i Professori*, 1928, in Montini Giovanni Battista, *Scritti fucini (1925-1933)*, a cura di Marcocchi Massimo, Edizioni Studium, Roma, 2004, 978-88-382-3960-1, p. 160: «Gli studenti hanno pur bisogno di essere avviati ad una professione: andiamo adagio a svalutare questa finalità della Scuola Universitaria, perché potrebbe proprio esser a questo modo che, invece di rimediare al lamentato distacco dell'Università dalla vita vissuta, lo si accentuasse fino al punto di farne un'accademia di placidi, artificiosi e rari autocontemplatori».

particolarismo e alle priorità storiche, lasciandola invece libera di formare le coscienze critiche degli studenti.

L'eventuale dimostrazione dell'insufficiente qualità di questa formazione posizionerebbe l'Italia in una scomoda e culturalmente sterile via di mezzo tra il realizzato tecnicismo delle Università europee, di stampo anglosassone, capace di un dialogo proficuo, per quanto in posizione subordinata, col mondo dell'economia e il modello di Università riflessiva e senza condizioni teorizzato in Italia senza particolari eccezioni³⁹ e capace, quantomeno in passato, di generare risultati altrettanto soddisfacenti anche in termini di occupabilità.

Emmanuele Massagli

Presidente Adapt e Assegnista di Ricerca, Università di Modena e Reggio Emilia
Adapt President and Research Fellow, University of Modena and Reggio Emilia

³⁹ Si pensi, in questo senso, alla convergenza su questo modello di personalità molto diverse come Giovanni Gentile, Padre Agostino Gemelli, Giovanni Battista Montini, Giuseppe Capograssi.