

## The cultural resistances to non-academic higher education

### Le resistenze culturali ai percorsi non accademici di alta formazione

Andrea Potestio

#### Abstract

*Despite the difficulty to reach a definition of "Higher Education", the national and international literature has highlighted the necessity not to consider Higher Education as an exclusive prerogative of Academy, because this choice could reduce his educational, social and economic value. In fact, full education of the human person should involve also every social and vocational aspects of his/her existence. Starting from this premise, the following paper aims to investigate the cultural and ideological resistances, especially in Italian tradition, have delayed the development of non-academic higher education*

È difficile giungere a una definizione condivisa dell'espressione "alta formazione". Sicuramente, non è possibile, all'interno della nostra società che sta affermando con sempre maggiore decisione l'importanza dell'educazione continua durante tutto il corso della vita<sup>1</sup>, considerare l'alta formazione come il grado conclusivo di crescita e di sviluppo di una persona che, da quel momento in poi, può pensare di aver terminato il proprio processo formativo. L'espressione "alta formazione" rimanda all'idea di studi superiori che, da un lato, permettono di padroneggiare a un livello molto elevato i contenuti metodologici e concettuali di alcune discipline o di specifici campi di azioni professionali, dall'altro, consentono a chi li pratica di integrare i saperi disciplinari e le azioni professionali in questione.

Nella tradizione occidentale, l'alta formazione coincide con il terzo grado d'istruzione e formazione, che si distingue da quello secondario perché «pretende, a qualsiasi campo, oggetto o metodo si riferisca, di andare oltre la dimensione istituzionale consolidata per attingere, al contrario, anche per poco, ma in maniera obbligatoria, saperi e azioni inediti, frutto di ricerca originale»<sup>2</sup>. L'originalità e la tendenza a produrre qualcosa di nuovo rappresentano le caratteristiche specifiche dei percorsi di istruzione e formazione terziaria. Naturalmente, non è necessario che questo tipo di studi producano teorie, approcci metodologici o azioni professionali completamente innovativi e capaci di modificare i paradigmi tradizionali e consolidati. Ciò che è richiesto, però, è una tensione a ricercare, anche se in modo non sistematico e semplicemente abbozzato, percorsi e

<sup>1</sup> Su questi temi si vedano M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La scuola, Brescia 2001; id., (ed.) *Adulti in cerca di formazione. Proposte di pedagogia familiare*, Vita e pensiero, Milano 2001; S. Cortellazzi (ed.), *La formazione continua. Culture, norme, organizzazione*, Franco Angeli, Milano 2007.

<sup>2</sup> G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in G. Bertagna, V. Cappelletti (Eds.), *L'Università e la sua riforma*, Studium, Roma 2012, p. 112.

metodologie che possano modificare le impostazioni istituzionali. Per questa ragione, i processi di alta formazione non si devono limitare alla riproposizione e descrizione di ciò che già esiste, ma dovrebbero porre in essere le condizioni per promuovere metodologie, strategie, ricerche e azioni che, senza limitazioni disciplinari o di ambito, possano modificare i paradigmi consolidati. In questa direzione, i percorsi di alta formazione hanno il compito di promuovere consapevolezze originali sia teoriche sia pratiche, sia disciplinari- astratte sia professionali, senza alcuna gerarchia tra la ricerca accademica e quella più indirizzata alla produzione e al mondo lavorativo.

I modelli teorici principali che hanno orientato l'organizzazione ordinamentale e le pratiche di istruzione e formazione terziaria sono due. Il primo può essere definito differenziato e consiste nel valorizzare al massimo le decisioni e le aspirazioni personali, sia a livello culturale sia professionale. In questo tipo di modello, le istituzioni che forniscono percorsi formativi devono essere diversificate e avere un ampio margine di autonomia organizzativa e funzionale. Il secondo modello può essere definito uniforme e tende a fornire un insegnamento omogeneo che, se pur nel rispetto delle caratteristiche individuali di ciascuno, tende a portare tutti gli studenti verso risultati comuni. L'istituzione che eroga questo tipo di alta formazione è tendenzialmente unica, distribuita in modo uniforme sul territorio nazionale e centralizzata. In questo modo, tutti i cittadini di un medesimo stato possono accedere senza diseguaglianze a percorsi formativi comuni, che presuppongono, nonostante il riconoscimento dell'autonomia di insegnamento, un controllo centrale e unitario. Se la tradizione anglosassone e tedesca hanno privilegiato lo sviluppo di un modello differenziato con la presenza di istituzioni che, accanto alle classiche università, si occupano di fornire percorsi di alta formazione specificatamente professionali, la situazione italiana è decisamente contrassegnata, per ragioni storiche e culturali, dal modello uniforme.

Non è possibile approfondire, in questa sede, la comparazione tra i due differenti modelli di istruzione e formazione terziaria e, nemmeno, le ragioni storiche che hanno portato l'Italia a sviluppare un paradigma uniforme<sup>3</sup>. Ciò che emerge in modo chiaro e costituisce lo specifico della situazione italiana è il ruolo centrale e quasi esclusivo dell'università<sup>4</sup> nella gestione delle offerte di alta formazione. Nel Novecento, a partire dai provvedimenti dei ministri dell'ultimo decennio di governo fascista<sup>5</sup>, fino alle riforme dell'Italia democratica degli anni Ottanta<sup>6</sup> e Novanta<sup>7</sup>, le strategie politiche e le riforme ministeriali hanno consolidato «il principio che l'università fosse l'istituzione che doveva

<sup>3</sup> Per una ricostruzione dei paradigmi teorici del sistema universitario italiano, si vedano: M. Moretti, I. Porciani, *La creazione del sistema universitario nella nuova Italia*, in G.P. Brizzi, P. Del Negro, A. Romano (eds.), *Storia dell'università in Italia*, Sicania, Messina 2007, vol. I, pp. 323-379.

<sup>4</sup> Una caratteristica particolare del sistema italiano è che si accede agli studi terziari dopo almeno 13 anni di studio. Situazione anomala, poiché in tutti i paesi europei si accede al terzo grado di istruzione e formazione dopo 11 o 12 anni di studio.

<sup>5</sup> Oltre ad accentuare la presenza della retorica e dell'ideologia fascista nella scuola, i provvedimenti dei ministri De Vecchi (1936) e Bottai (1938) hanno contribuito a ridurre gli spazi di autonomia didattica e a costruire un sistema di istruzione e formazione terziario centralista e burocratico.

<sup>6</sup> Si veda per esempio il Dpr. n. 382 del luglio del 1980 che assegnava al Ministero la funzione di progettare i piani di sviluppo dell'istruzione universitaria.

<sup>7</sup> Il culmine della tendenza a concepire l'università come l'istituzione che deve istruire e formare su tutto è rappresentata dalla riforma Berlinguer-Zecchino del 1999, che ha trasformato in università sia le 23 Accademie di Belle Arti sia gli 83 Conservatori italiani.

istruire e formare su tutto (ricerca, brevetti, preparazione per l'esercizio delle professioni, corsi di perfezionamento e aggiornamento postlaurea, *lifelong learning*, *spin off*, servizi al territorio e così via). Nulla al di fuori di essa. Tutto il possibile e il fattibile degli studi superiori in e attraverso essa»<sup>8</sup>.

La tesi che si vuole sostenere, in questo breve articolo, afferma che l'aver considerato l'università l'unica istituzione deputata a gestire i percorsi di alta formazione ha indebolito questi processi e ha contribuito ad aumentare la distanza tra scuola e lavoro, creando, in questo modo, uno dei maggiori problemi del nostro mercato del lavoro, probabile causa principale dell'altissima disoccupazione giovanile che si è sviluppata negli ultimi decenni in Italia. Ma quale ente può avere il compito di collaborare con l'università nell'erogare i percorsi di alta formazione? O addirittura quale ente può autonomamente fornire percorsi di alta formazione? La risposta immediata è: l'impresa, il settore produttivo e il mondo del lavoro. Se uno dei problemi principali del mercato del lavoro attuale è la separazione tra la realtà scolastica e quella lavorativa, una possibile soluzione è proporre la conciliazione di questa frattura, a partire da un dialogo maggiore tra i due mondi, tra università e impresa, anche e soprattutto nella progettazione dei percorsi formativi.

Ma la questione è molto più complessa e la risposta fornita nelle righe precedenti non riesce a dare ragione delle motivazioni profonde che sono alla base di un paradigma teorico che separa università e mondo del lavoro e affida principalmente, se non esclusivamente, alle istituzioni accademiche il compito di occuparsi di istruzione e formazione. Motivazioni che generano le resistenze che, ancora oggi, soprattutto nella tradizione italiana, non permettono il pieno sviluppo della metodologia dell'alternanza formativa, della didattica laboratoriale, dei tirocini, dei percorsi di alternanza scuola lavoro e dell'apprendistato.

### **Le resistenze culturali della tradizione italiana**

In un recente saggio<sup>9</sup>, Bertagna parla di tre *unconscious bias* che sarebbero all'origine delle resistenze culturali che impediscono al sistema formativo e al mercato del lavoro italiano di attuare una reale, quanto necessaria, trasformazione riformatrice. L'intreccio di questi tre pregiudizi inconsci ha prodotto il consolidamento del paradigma uniforme, sancendo il costante fallimento nel contesto italiano delle pratiche formative volte a promuovere la valenza educativa del lavoro e la pari dignità tra gli studi tradizionali in aula e percorsi di alternanza scuola lavoro. Proviamo ad analizzarli, se pur brevemente.

Il primo può essere sintetizzato nella frase "Chi lavora non studia e chi studia non lavora". In questa espressione, la scuola e l'azienda sono due mondi alternativi, che non possono dialogare tra loro. La prima assume nella società una funzione più nobile, ha il compito di formare gli individui e permette la realizzazione delle loro potenzialità e aspirazioni. La scuola è il luogo dell'*otium*, attraverso il quale gli esseri umani in formazione possono coltivare le attività speculative, sviluppare la propria razionalità e manifestare pienamente se stessi. L'università rappresenta il culmine di questo processo e permette al giovane di perfezionare il proprio percorso di studi. Ne consegue che il lavoro viene percepito come un'attività totalmente diversa e slegata dalla scuola, destinata a chi

<sup>8</sup> G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, cit., p. 133.

<sup>9</sup> G. Bertagna, *Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione*, in «Prospettiva EP», 3, Settembre-Dicembre 2013, pp. 24-26.

non riesce a concludere il proprio percorso di studi o a chi ha completato la formazione ed è pronto per iniziare un mestiere. Il secondo *unconscious bias* sviluppa il precedente e afferma che non solo scuola e lavoro «sarebbero tra loro alternativi, ma anche tra loro in obbligata successione logica e cronologica»<sup>10</sup>. Prima viene la scuola come luogo fecondo e utile per il giovane in formazione e, solo successivamente, alla fine del percorso di crescita e di sviluppo personale, si svolge un lavoro, senza avere più la possibilità di studiare, formarsi e migliorarsi come esseri umani. Il terzo pregiudizio inconscio, che anima gran parte delle resistenze presenti nella cultura italiana, consiste nell'idea che la migliore situazione lavorativa si realizza attraverso il raggiungimento del "posto fisso", magari con da subito un contratto a tempo indeterminato. Un "posto fisso" che, se possibile, può rimanere sempre lo stesso, nella stessa azienda fino alla pensione.

Se si analizzano questi tre *unconscious bias* della cultura italiana, è facile notare che l'elemento teorico che li accomuna è la svalutazione dell'idea di lavoro. La concezione teorica che attraversa questi pregiudizi è che l'attività professionale, i mestieri e il lavoro manuale non permettono la manifestazione delle potenzialità della persona. Al contrario, il mondo del lavoro è dominato dai dispositivi, dalla passività, dalle norme imposte e dallo sfruttamento di colui che vi agisce. Naturalmente, ciò non vale per tutti i mestieri, ma sicuramente per la maggior parte. In questa concezione, si possono salvare i lavori creativi e artistici o quelli che mantengono un alto grado di riconoscimento sociale. Al contrario, le professioni più manuali e produttive, come l'operaio, l'artigiano o il contadino, non permettono alla persona di far manifestare le proprie attitudini e la propria libertà e devono, inevitabilmente, essere considerate attività secondarie e limitative, riservate a chi non possiede le caratteristiche individuali per svolgere le altre.

Questo pregiudizio caratterizza gran parte delle riflessioni sui rapporti tra scuola e lavoro che hanno attraversato il Novecento e rappresenta, ancora oggi, una resistenza teorica molto diffusa che impedisce la diffusione di percorsi formativi capaci di promuovere il valore educativo profondo del lavoro, in particolare di quello manuale. Su questo tema, Bruni afferma: «un vizio culturale molto radicato è considerare il lavoro manuale come lavoro di minore dignità rispetto a quello intellettuale, qualcosa che si addice ai servi o magari agli schiavi [...]. Così accade che, se una famiglia ha un figlio intelligente, non lo manda in una scuola tecnica, o ce lo manda a malincuore, perché il liceo è il curriculum più degno per l'intelligenza umana [...]. L'idea che il lavoro con le mani sia meno dignitoso, puro e rispettabile di quello intellettuale è molto profonda – anche i relativi stipendi ce lo dicono con eloquenza»<sup>11</sup>. Il vizio culturale a cui fa riferimento Bruni è radicato nella mentalità comune della nostra società, in molte famiglie, nelle informazioni che circolano sui media e anche all'interno delle stesse organizzazioni formative. Un vizio che produce molteplici conseguenze negative.

La prima conseguenza della svalutazione del lavoro manuale è la sua quasi totale esclusione dai processi formativi scolastici. Molti giovani giungono alla fine del loro percorso di studio senza aver incontrato il lavoro, senza aver osservato un ambiente produttivo e senza aver fatto esperienza di un'attività manuale, trovandosi sia impreparati allo svolgimento di uno specifico mestiere, sia sentendosi frustrati e smarriti per la

<sup>10</sup> Ivi, p. 26.

<sup>11</sup> L. Bruni, *Fondati sul lavoro*, Vita e pensiero, Milano 2014, pp. 64-65.

percezione di una frattura insanabile tra lo studio svolto fino a quel momento e il lavoro che stanno iniziando.

La seconda è il rafforzamento del pregiudizio che la formazione autentica sia solo quella intellettuale, costituita dalle lezioni teoriche e dallo studio sui libri. Un pregiudizio che ha generato una gerarchizzazione marcata anche all'interno dello stesso sistema scolastico, in particolare nel secondo e nel terzo grado di istruzione e formazione. Si vengono a creare, quindi, scuole di serie A, come i Licei, che sono frequentati dagli studenti con qualità migliori e che, almeno in linea teorica, permettono l'accesso alle professioni ritenute più importanti per la società; scuole di serie B, come gli Istituti tecnici, che raccolgono allievi con capacità discrete o sufficienti; scuole di serie C, come gli Istituti professionali statali e quelle, addirittura, di serie D, come i percorsi di istruzione e formazione professionale, gestiti dalle Regioni che sono frequentati da studenti mediocri che, spesso, hanno subito diversi fallimenti durante gli anni precedenti della loro formazione. Ne consegue che gli studenti considerati "bravi" e "meritevoli" sono quelli che hanno attitudini allo studio intellettuale e alla riflessione teorica, ossia coloro che possono accedere ai ruoli dirigenziali e a svolgere lavori con maggiore prestigio sociale.

La terza conseguenza deriva direttamente dalla seconda e si manifesta nella svalutazione dei giovani che possiedono attitudini pratiche, sono abili nell'utilizzare le mani, nel produrre oggetti e nell'uso della tecnologia. Difficilmente, la nostra scuola riesce a promuovere le potenzialità più empiriche, sperimentali e manuali degli studenti fin dai primi gradi del percorso di istruzione e formazione. A volte, i giovani che si rivolgono agli Istituti tecnici o professionali hanno sperimentato diverse difficoltà nei gradi precedenti della loro formazione o veri e propri insuccessi nei Licei. Inoltre, la didattica nelle scuole tecniche e professionali imita quella liceale e propone lezioni teoriche, frontali e di impostazione classica, accompagnate da attività svolte in laboratorio e da tirocini o stage che risultano, spesso, scollegati dagli apprendimenti teorici<sup>12</sup>. In questo modo, non viene sfruttata dalle istituzioni scolastiche la valenza educativa del lavoro e la possibilità di partire dall'attività manuale e dal produrre concreto per giungere agli apprendimenti più teorici e astratti.

La svalutazione del lavoro manuale e le conseguenze che essa produce costituiscono le maggiori resistenze a tutti i tentativi di valorizzare la metodologia dell'alternanza scuola-lavoro e il sistema di istruzione e formazione professionale. Inoltre, queste resistenze, molto diffuse nella nostra società, sembrano contraddire un principio pedagogico centrale della tradizione occidentale: il valore formativo del lavoro per lo sviluppo dell'integralità della persona. Non è un caso che Rousseau, nel Settecento, affermi: «attirate dapprima tutta la sua attenzione verso l'industria e le arti meccaniche che rendono gli uomini utili gli uni agli altri. Conducelo a visitare fabbriche e opifici, sempre esigendo che di ogni lavoro a cui si assiste faccia esperienza anche con le proprie mani e che non si allontani da quei luoghi senza sapere perfettamente la ragione di tutte le attività

---

<sup>12</sup> Sandrone sottolinea che non è sufficiente fare lezione in laboratorio mettendo in pratica ciò che si è appreso in aula per realizzare un'autentica didattica laboratoriale che, invece, dovrebbe consistere in «una metodologia comune a tutte le discipline, generali e di indirizzo, funzionale allo sviluppo unitario delle competenze personali dell'allievo attraverso l'utilizzo dei saperi specifici di un determinato percorso di istruzione» (G. Sandrone, *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale? Due strategie, due metodologie*, in G. Bertagna (ed.), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, p. 185).



che vi si svolgono o almeno di quelle che ha potuto osservare. A tale scopo, lavorate voi stessi, dategli dunque l'esempio: perché diventi maestro recitate ovunque la parte di apprendista e state certi che un'ora di lavoro, gli insegnerà più cose di quante ne terrebbe a mente dopo una giornata di spiegazioni teoriche»<sup>13</sup>. Il lavoro possiede un valore educativo intrinseco. Il giovane allievo può sperimentare attività manuali che gli consentono di acquisire conoscenze tecniche, etiche e teoretiche attraverso l'esercizio. L'osservazione dei contesti lavorativi e l'esperienza concreta di un mestiere costituiscono una modalità diversa di apprendere. Una modalità che parte dal concreto, dall'abilità manuale, ma anche dalla fatica e dallo sforzo dell'allievo, per costruire un sapere completo che sappia armonizzare gli aspetti empirici con quelli astratti e teorici.

Nella scena educativa descritta da Rousseau, il maestro diventa mastro e si assume il compito di guidare lo studente attraverso il lavoro, l'esempio e le azioni. Non più solo un insegnante che trasmette conoscenze e abilità descrivendole e spiegandole da una cattedra, ma un *gouverneur* che accompagna il giovane e, senza dimenticare il suo ruolo e la sua responsabilità formativa, lavora con lui e si confronta con i problemi dell'esperienza e dell'apprendimento, trasformando il suo corpo, la sua ragione e le sue azioni, ossia tutto se stesso, in un modello. L'intuizione rousseauiana sostiene con forza l'importanza dell'esperienza e il coinvolgimento del corpo e dei sensi nell'apprendimento. Il lavoro, a un determinato punto di crescita psico-fisica del fanciullo<sup>14</sup>, diviene un'esperienza necessaria e altamente formativa per l'allievo proprio perché, partendo dalla concretezza e da ciò che è utile e interessante, permette di imparare le ragioni più teoriche di ciò che accade attraverso l'esercizio e le azioni. In questo modo, l'educazione può tentare di promuovere, in modo integrale e armonico, le potenzialità della persona.

Nel Novecento, i temi dell'educazione integrale e del lavoro come attività formativa vengono ribaditi con forza da molti autori che, da diverse prospettive epistemologiche, si sono occupati di pedagogia, da Dewey a Kerschensteiner, Hessen, Agazzi<sup>15</sup>. Ma gli effetti reali sul sistema di istruzione e formazione professionale, in particolare su quello italiano, sono stati molto limitati. Il lavoro è stato quasi completamente escluso dalla scuola e il principio pedagogico dell'alternanza formativa che permette di sviluppare, in modo integrato, i diversi aspetti dell'essere umano (teoria e pratica, studio e lavoro) non è mai riuscito ad affermarsi completamente<sup>16</sup>. Ma quali sono le conseguenze specifiche di

<sup>13</sup> J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, (1762) Mondadori, Milano 1997, p. 239.

<sup>14</sup> Rousseau identifica nel terzo libro dell'*Emilio*, quando il giovane ha raggiunto i dodici anni di età, il momento giusto per far sperimentare all'allievo il lavoro del falegname.

<sup>15</sup> Si vedano a titolo d'esempio: G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro* [1911], Giunti-Marzocco, Firenze 1959; J. Dewey, *Democrazia e educazione* [1916], La Nuova Italia, Firenze 1992; S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna* [1939], Armando, Roma 1969; A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, La Scuola, Brescia 1958.

<sup>16</sup> L'alternanza formativa è una modalità di insegnamento e apprendimento che sottolinea l'importanza della continua circolarità tra saperi teorici (teoretici, tecnici, etici) e quelli pratici (osservazione, esperienza, produzione, lavoro). L'alternanza formativa come principio pedagogico si compone di alcuni elementi fondamentali che dovrebbero essere in equilibrio tra loro: la didattica laboratoriale, lo stage, il tirocinio formativo e il lavoro vero e proprio. Su questo tema si vedano G. Bertagna (ed.), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003; G. Bocca, *Scuola Lavoro alternanza e formazione: utopia o strategia?*, R. Di Nubila, *Oltre l'aula: la formazione continua nell'alternanza, negli stage, nelle imprese, nelle istituzioni*, Cedam, Padova 2004; C. Landry, *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*, Presses de l'Université du Québec, Québec 2005.

questa esclusione sull'alta formazione? Quali le resistenze culturali specifiche che agiscono nel sistema di istruzione e formazione terziario.

### **I percorsi non accademici di alta formazione**

Nel sistema italiano di istruzione e formazione terziario i percorsi sono prevalentemente accademici. Anche se le istituzioni non universitarie come gli Istituti Tecnici Superiori (Its), i corsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (Ifts) e l'apprendistato di alta formazione e ricerca esistono, occupano un ruolo residuale.

L'altissima disoccupazione di questi ultimi anni, in particolare quella giovanile in costante crescita<sup>17</sup>, testimonia, oltre alla presenza di una crisi economica e produttiva profonda e generalizzata nei paesi occidentali, anche i limiti e il fallimento dei percorsi di alta formazione basati su un paradigma uniforme. Non è un caso che il 46% degli iscritti all'università italiana risulti fuori corso, che uno studente su sei non riesca a fare nemmeno un esame all'anno e che uno su cinque non riesca a concludere il proprio percorso universitario<sup>18</sup>. Non solo, al di là dell'alto numero di iscritti che non concludono nei tempi previsti il corso di laurea, i dati quantitativi mettono in evidenza, in modo allarmante e sempre crescente, la forte frattura esistente tra l'istruzione e la formazione terziaria e la realtà lavorativa. L'indagine Istat *I laureati e il lavoro*<sup>19</sup> svolta nel 2011 rileva che, dopo quattro anni dalla laurea, solo il 71,5% tra chi ha conseguito il titolo nel 2007 lavora, mentre dopo un anno dall'ottenimento di titoli specialistici biennali, solo il 58,2% ha un'occupazione. Inoltre, i giovani che riescono a svolgere un mestiere con un contratto stabile sono ancora meno: dopo quattro anni dalla laurea, il 49,3% tra chi ha frequentato corsi triennali ha un lavoro continuativo con contratto a tempo interminato, mentre tra chi ha concluso percorsi specialisti biennali o a ciclo unico la percentuale scende al 47%.

Le difficoltà economiche e produttive di questo ultimo decennio e la lettura dei dati quantitativi su occupazione e livelli di istruzione mettono sempre più in evidenza che il sistema di istruzione e formazione nazionale deve essere radicalmente trasformato, in particolare quello terziario. Per realizzare un reale cambiamento di paradigma, non è sufficiente attuare le pur giuste e necessarie modifiche interne del sistema universitario, che spingono questa istituzione verso una sempre maggiore autonomia, trasparenza, riconoscimento del merito e un'apertura alle esigenze delle dinamiche produttive e culturali del territorio. Il modello dell'università come ente formativo unico e centralizzato, concepito per garantire meglio l'uguaglianza e per offrire nelle società democratiche una reale opportunità a tutti i cittadini di formazione e istruzione, non ha raggiunto il suo obiettivo. Al contrario, il modello unitario ha accentuato le differenze sociali ed economiche, come testimonia la sempre maggiore difficoltà di trovare un impiego per i laureati e il fatto che un

---

<sup>17</sup> Secondo i dati Istat, il numero dei disoccupati in Italia a Luglio del 2014 è pari a 3 milioni e 220 mila, aumenta del 2,2% rispetto al mese precedente e del 4,6% su base annua. Il tasso di disoccupazione generale nel nostro paese è del 12,6% e quello di disoccupazione tra i giovani (dai 15 ai 24 anni) raggiunge la percentuale preoccupante del 42,9%. Cfr. Istat, *Report. Occupati e disoccupati*, 29 Agosto 2014, pp. 1-18 (<http://www.istat.it/it/archivio/130452>).

<sup>18</sup> Istat, *Annuario statistico 2013*, pp. 188-192.

<sup>19</sup> Cfr. Istat, *Report. I laureati e il lavoro*, 8 Giugno 2012, pp. 1-24 (<http://www.istat.it/it/archivio/64482>). L'indagine è stata svolta nel 2011 sui laureati di corsi triennali, specialistici o a ciclo unico del 2007. Le percentuali di disoccupazione sono tutte in aumento rispetto alla stessa ricerca svolta sui laureati del 2004.

numero sempre più ampio di giovani che hanno conseguito il titolo di laurea svolga professioni che non utilizzano le competenze acquisite durante gli studi effettuati<sup>20</sup>.

È necessario, quindi, sostituire il paradigma unitario con quello differenziato, come avviene in molte altre nazioni<sup>21</sup>. Nelle società democratiche le istituzioni universitarie che, pur confrontandosi con la realtà esterna, pongono al centro delle loro ricerche il sapere e la teoria, non solo l'utile e l'immediato, ma le leggi, i principi e le invarianze svolgono una funzione indispensabile. Allo stesso modo, però, sono fondamentali gli enti formativi che si focalizzano sul "fare" e sul "produrre", non intesi come atti meccanici e ripetitivi, ma come azioni professionali che permettono al lavoratore di manifestare la propria intenzionalità, libertà e autonomia nella realizzazione di un prodotto e nella relazione con gli altri. Lo sviluppo di un modello differenziato e plurale si basa sul potenziamento dei percorsi non accademici che, in Italia, non hanno mai goduto dello stesso prestigio di quelli universitari e hanno occupato sempre una posizione marginale.

Questa trasformazione è possibile se si riconosce il principio pedagogico, già evidente per molti autori della tradizione moderna e contemporanea, che «non esiste lavoro, qualunque lavoro, che non sia ricco di socialità, di cultura umanistica, scientifica e tecnologica e che, per essere svolto a livelli qualitativi adeguati, non richieda soltanto conoscenza pratica, ma anche conoscenze teoriche in grado di interagire in una situazione concreta con la precedente»<sup>22</sup>. Il lavoro costituisce un giacimento di principi teorici, tecniche operative e azioni che rappresentano la struttura fondante, a volte manifesta e a volte nascosta, delle attività che lo compongono. Per questa ragione, il lavoro è una pratica in sé istruttiva, formativa ed educativa. Una pratica che il giovane apprendista, se guidato in modo opportuno dal maestro-mastro, può osservare e analizzare per comprenderne gli aspetti tecnici e i principi teorici che la costituiscono, può sperimentare per sviluppare le abilità manuali che permettono di eseguirla e sulla quale può riflettere dopo averla attuata per acquisire le competenze che gli consentono di svolgerla in modo più utile e giusto. In questa prospettiva, l'istruzione e la formazione non universitaria, partendo dal "fare" e dal "produrre" concreto per giungere alle conoscenze più teoretiche ed etiche, possono applicare pienamente la metodologia dell'alternanza formativa che promuove lo sviluppo pieno e integrale di tutte le potenzialità della persona.

---

<sup>20</sup> Per un confronto sui limiti del modello di istruzione e formazione terziario unitario si vedano: R. Simone, *L'università dei tre tradimenti. Un dossier ancora aperto*, Laterza, Bari 2000; A. Monti, *Indagine sul declino dell'università italiana*, Gangemi, Roma 2007; A. Graziosi, *L'università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*, Il Mulino, Bologna 2010.

<sup>21</sup> Per un approfondimento sul sistema di alta formazione in altre nazioni europee si veda A. Cammelli (ed.), *La transizione all'università al lavoro in Europa e in Italia*, Il Mulino, Bologna 2005; D. Jansen, *Governance and performance in the German*, Springer, London-New York 2010; C. Musselin, *La longue marche des universités françaises*, PUF, Paris 2001.

<sup>22</sup> G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, cit., p. 153. Wenger afferma: «la cosiddetta attività manuale non è mai "senza pensiero" così come l'attività mentale non è mai "senza corpo"» (E. Wenger, *Comunità di pratica: apprendimento, significato, identità* [1998], Cortina, Milano 2006, p. 48).



Gli Istituti tecnici superiori<sup>23</sup> e i corsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore<sup>24</sup>, se liberati dai vincoli burocratici e dalle contraddizioni normative e se integrati tra loro in un sistema unitario, possono rappresentare, insieme all'apprendistato di alta formazione e di ricerca, il punto di partenza esistente per attuare processi educativi di pari dignità rispetto a quelli universitari e per avviare un reale pluralismo. Un pluralismo che consente ai giovani, a questo punto del loro processo educativo, di scegliere in modo libero e responsabile la modalità e la tipologia di formazione più adatta alle proprie potenzialità, interessi e desideri.

Gli Its e gli Ifts possono realizzare, attraverso l'alternanza formativa, un processo che sia in grado di promuovere la capacità di produrre del giovane e le sue abilità nel lavoro manuale, grazie anche a progetti di alternanza scuola lavoro<sup>25</sup>. Attraverso i laboratori, i tirocini e l'apprendistato, queste istituzioni hanno il compito di progettare una formazione che si concentra sul produrre, sull'operare e sul costruire, senza dimenticare che nessuna attività produttiva è realmente tale senza le idee, i principi astratti e le teorie che la rendono possibile. In questo modo, la lezione teorica in aula o in laboratorio, pur continuando a essere una parte del processo formativo, non sarà qualcosa d'indipendente e di parallelo rispetto alle esperienze delle dinamiche lavorative, ma costituirà un momento integrato dell'intero percorso, riuscendo a esplicitare il sapere teoretico che si trova nelle attività che il giovane ha sperimentato.

In questa prospettiva, l'apprendistato può rappresentare una possibilità concreta per valorizzare il lavoro come attività formativa attraverso la modalità dell'alternanza formativa. Non a caso nel *Testo unico* del 2011, l'apprendistato è definito come «un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e alla occupazione dei giovani»<sup>26</sup>. Ne consegue che la finalità non è solo l'acquisizione di abilità tecniche ed esecutive in contesti produttivi per ottenere un lavoro. Infatti, l'apprendistato possiede anche, e principalmente, una finalità formativa che, attraverso le potenzialità culturali ed educative del lavoro, permette al giovane di promuovere in modo integrale le sue

<sup>23</sup> Nel 1970, vengono istituiti dallo Stato sette Istituti tecnici con sperimentazione di formazione tecnica superiore. Questi istituti, a causa di inerzie burocratiche e della contrapposizione tra Stato e regioni in materia di competenza sulla formazione professionale, non riuscirono a svilupparsi. Nel 2008, lo Stato sulla base della legge n. 40 del 2007 forma gli Its (Istituti tecnici superiori) che hanno il compito di offrire percorsi di formazione tecnica superiore in alcuni settori considerati prioritari (precisamente nell'area dell'efficienza energetica, della mobilità sostenibile, delle nuove tecnologie per il *made in Italy*, delle tecnologie innovative per i beni e le attività culturali, delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione).

<sup>24</sup> Gli Ifts (corsi post-secondari di Istruzione e Formazione tecnica Superiore) vengono istituiti dal ministro Berlinguer con la legge 144/1999. Gli istituti sono promossi da Regioni, scuole statali e università e hanno il compito di offrire percorsi formativi mirati ai bisogni espressi dal mondo del lavoro e dal territorio.

<sup>25</sup> All'interno del principio pedagogico dell'alternanza formativa, l'alternanza scuola lavoro, introdotta come modalità di conseguimento dei percorsi del secondo ciclo dalla legge delega 53/2003, viene disciplinata dal Decreto Legislativo n. 77 del 15 Aprile 2005 come metodologia didattica che consente ai giovani che hanno compiuto il 15 anno di età di realizzare il proprio processo formativo alternando, in modo integrato e sotto la guida di tutor, periodi di studio e di lavoro.

<sup>26</sup> D.Lgs. n. 167, *Testo unico dell'apprendistato*, art. 1, 14 Settembre 2011. Questo decreto legislativo afferma con forza il valore formativo dell'apprendistato che non può essere considerato solo come un contratto di lavoro volto al profitto e con una finalità puramente esecutiva. In questa direzione, il *Testo unico* porta a compimento lo spirito delle leggi Biagi e Moratti e della, più recente, legge del 9 Settembre 2010, n. 182 (Collegato Lavoro 2010). Su questo tema, si vedano M. Tiraboschi (ed.), *Il Testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè Editore, Milano 2011; G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La scuola, Brescia 2011, pp. 53-89.

potenzialità. In particolare, tra le tre tipologie previste dalla legge<sup>27</sup>, l'apprendistato di alta formazione e ricerca offre ai giovani di età compresa tra i 18 e i 29 anni la possibilità di svolgere percorsi formativi sia per il conseguimento di titoli universitari, tra cui anche i dottorati di ricerca<sup>28</sup>, sia per la specializzazione tecnologica superiore e anche per il conseguimento del praticantato per l'accesso alle professioni ordinistiche. Proprio questa tipologia di apprendistato rappresenta un'occasione da valorizzare per consentire la diffusione di un reale pluralismo nell'offerta di percorsi di alta formazione. Un pluralismo che si possa manifestare a partire dal riconoscimento degli aspetti istruttivi, formativi ed educativi presenti in ogni lavoro, grazie a un sempre maggiore coinvolgimento del mondo imprenditoriale e lavorativo che riesca a progettare e organizzare, in un dialogo non gerarchico con le istituzioni universitarie, autentici processi di alternanza formativa.

**Andrea Potestio**

Ricercatore, Università degli Studi di Bergamo  
Researcher, University of Bergamo

---

<sup>27</sup> Le tipologie di apprendistato previste dalla legge (D.Lgs. n. 167/2011) sono tre: la prima riguarda l'esercizio di diritto e dovere di istruzione e formazione per i ragazzi tra i 15 e i 18 anni; la seconda tipologia riguarda l'apprendistato professionalizzante per i giovani tra i 18 e i 29 anni che vogliono imparare in maniera approfondita un mestiere, comprendendone anche le ragioni teoriche, tecniche, etiche, sociali che lo rendono possibile; la terza di alta formazione e ricerca riguarda i giovani tra i 18 e i 29 anni che vogliono conseguire un diploma di istruzione secondaria superiore, un titolo universitario o effettuare il praticantato per le discipline ordinistiche.

<sup>28</sup> Il recente D.M. 8 Febbraio 2013 ha introdotto in Italia la possibilità di svolgere dottorati "in collaborazione con le imprese" e "dottorati industriali". Anche se non è completamente chiara la distinzione e le modalità di attuazione di queste due forme di dottorato, il legislatore sembra indicare anche per il dottorato la strada della collaborazione tra accademia e impresa, riconoscendo il valore formativo del lavoro nei processi di alta formazione. Su questo tema si vedano: M. Ori, M. Tiraboschi, *Via ai dottorati industriali, ma l'Italia non è pronta*, Bollettino Adapt, Adapt-Press, Modena, pp. 363-366; U. Margiotta, *Vie della formazione dottorale: ricerca accademica e alta professionalizzazione*, in «Pedagogia oggi», 1/2004, pp. 44-63.