

Premises for a Pedagogy of Work: apprenticeship as a structural form

Premesse per una pedagogia del lavoro: l'apprendistato come forma strutturale

MARIA TERESA MOSCATO

The essay develops a series of reflections, also historical, aimed at the epistemological definition of a “work education”, considered as a potential scientific discipline, starting from its theoretical limits and its limited academic development in the present time.

Assuming that education, in general, constitutes the «means of social continuity of life through its constant renewal» (according to a classical definition of J. Dewey), the A. identifies four constant and interconnected elements, in the intergenerational dynamics that determine the educational process: knowledge, social skills, the autonomy of conduct and work. The “work education” is thus defined as a “theory of the educability of the person through labour”, and in this sense as “a theory of training for work”. The job/profession is also defined mostly as an assumption of personal responsibility, in which the necessary knowledge and skills must always find new syntheses, which also include the motivations and attitudes specifically required by each job. The ethical dimension of the personal responsibility determines the continuous application of the precautionary principle in every working environment.

In light of these premises the A. introduces the analysis of the phenomenology of apprenticeship, also focusing on its presence in the history of education. Apprenticeship is considered not only a real teaching model, but also a structural form of the educational experience. The analysis of its individual elements, conducted in the text and pedagogically re-interpreted, can determine the contemporary re-design of this form, in the light of new understandings of its internal functionality. Also the internship, today provided in high academic education, must be recognized as a form of apprenticeship. Other meaningful aspects are: the analysis of the experience of the tutor/trainer, in the dynamics of apprenticeship, in terms of solidarity/rivalry; the theme of the “perceived preciousness”, in the object as well as in the subject of education; the theme of the “inclusive selection” and the continuous and mutual “testing” between tutor and trainee. The A. declares her belief that a real apprenticeship experience, as well as being formative for the trainee/apprentice, should be formative for his/her instructor/tutor.

Lavoro e processi educativi

Vorrei introdurre questa riflessione, dedicata ad una possibile pedagogia del lavoro, citando una ormai classica definizione dell'educazione formulata da John Dewey fin dagli inizi del Novecento:

[La continuità della vita umana si svolge per mezzo del suo rinnovamento]. Col rinnovamento

dell'esistenza fisica si svolge la rigenerazione delle credenze, degli ideali, delle speranze, delle felicità, della miseria e delle abitudini. La continuità di qualsiasi esperienza attraverso il rinnovamento del gruppo sociale è un fatto da prendersi alla lettera. L'educazione, nel suo senso più ampio, è il mezzo di questa continuità sociale della vita ... I fondamentali fatti ineluttabili della nascita e della morte di ciascuno dei membri che costituiscono un gruppo sociale determinano la necessità dell'educazione ... La sola crescita fisica, il solo

rendersi padroni delle necessità prime di sussistenza, non sono sufficienti per riprodurre la vita del gruppo. Sono anche necessari uno sforzo deliberato e una sollecitudine pensosa (Dewey, 1916, 3).

Qui l'educazione è definita nella sua fenomenologia, considerata come un "evento" specifico, piuttosto che come un agire mirato. Se ne riconosce la necessità e l'inevitabilità, e la caratteristica dimensione, nello stesso tempo personale e sociale, che la rende inseparabile rispetto all'esperienza condivisa dell'umanità. Il testo contiene molti impliciti importanti, dal punto di vista pedagogico, ma il concetto fondamentale che dobbiamo trattenere, ai fini della nostra riflessione specifica in queste pagine, è la nozione di "continuità della vita sociale per mezzo del suo costante rinnovamento", perché si tratta di una categoria interpretativa del processo educativo che è tuttora irrinunciabile (per quanto spesso dimenticata e/o fraintesa). In effetti, la dinamica inter-generazionale, dalla cui energia psichica i processi educativi sono avviati e sostenuti, coincide di fatto con progressivo ricambio generazionale.

Proseguendo ora idealmente il discorso deweyano, sembra evidente che questa dinamica intergenerazionale, e quindi il processo educativo di ogni generazione immatura, si sviluppino intorno ad almeno quattro elementi chiave, come intorno a quattro "pilastri" fondanti, che implicano insieme sia comunicazione/trasmissione da parte della generazione adulta, sia acquisizione, riproduzione/rigenerazione (e dunque, potenzialmente, anche trasgressione/ trasformazione) da parte della generazione più giovane.

Il primo elemento/pilastro è certamente la *conoscenza*: non c'è dubbio che sia la comunicazione/condivisione della conoscenza la prima costituente strutturale delle società umane e del loro costante rinnovamento/ampliamento. Considereremo questo punto come ovvio nell'esperienza storica dell'umanità, limitandoci a ricordare che i sistemi scolastico-accademici e tutte

le forme e gli strumenti di comunicazione generalizzata, dalla stampa ad internet, materializzano in infinite modalità e con svariati dinamismi questo fondamentale "primo pilastro". *La conoscenza costituisce quindi anche il primo elemento chiave di qualsiasi processo educativo.*

Il secondo elemento chiave del processo è la stessa *socialità* umana: nelle relazioni dirette fra adulti ed immaturi, la socialità potenzialmente caratteristica della specie umana trova forme di espressione, diventa esperienza sociale, e come tale va a costruire nella psiche immatura una "capacità" di entrare in relazione, e di vivere in relazione, con altri. La qualità sociale di ogni persona è di fatto l'esito dell'esperienza di relazione sviluppata fin dalle prime fasi della vita e comunque nel corso dell'età evolutiva. L'iniziale "bisogno" sociale del cucciolo d'uomo diventa, nel corso del processo educativo, progressivamente, una personale "capacità" di espressione/comunicazione, condivisione/partecipazione, ed infine capacità di amore e di cura. Da tale socialità positiva, personalmente acquisita, dipendono direttamente l'esercizio della "cittadinanza", la costruzione di relazioni familiari, e tutte le forme di appartenenza sociale (dalle società professionali, ai partiti, alle chiese).

Ciò comporta che la "qualità sociale" che le generazioni giovani apprendono e rigenerano in se stesse, dentro l'orizzonte culturale in cui esse crescono e vivono, costituisce dunque l'elemento che determina, o modifica, la qualità complessiva delle società storiche e della loro progettazione socio/politica: queste saranno quindi pacifiche, o piuttosto bellicose e predatorie; saranno democratiche ed altamente mobili, o saranno più statiche e fortemente gerarchizzate, e perfino più riservate o più cordiali nell'atteggiamento esteriore, seguendo un programma di socialità/socializzazione assai precocemente proposto e introdotto in ciascuno dei loro membri.

Il terzo elemento chiave, che è fulcro (ed esito reale) dei processi educativi, possiamo indicarlo con il termine "capacità di condotta", facendo

riferimento ad un'altra specifica capacità globale dell'essere umano, che è quella di *auto-dirigersi* nella realtà, riconoscendo e seguendo un sistema di "criteri", e soprattutto di "norme". Esistono diversi sistemi di "norme": moltissime sono solo "tecniche" e funzionali, come certe procedure produttive e/o organizzative, o come le regole di una partita di calcio; altre norme sono viceversa di carattere politico, etico, religioso. Ciò che appare essenziale è la capacità acquisita dell'Io personale di "sottomettersi" ad un sistema di norme e criteri riconosciuti, e che dunque l'Io si è auto-assegnati, lasciandosene "disciplinare"; o viceversa di "trasgredire/trasformare" autonomamente le norme e i criteri che gli sono stati proposti. Nell'uno e nell'altro caso, l'elemento decisivo è la *capacità autonoma* di un soggetto adulto di attuare "condotte", vale a dire dei comportamenti consapevoli e deliberati (a prescindere dalla qualità, politica o etica, di essi). È sottinteso che le condotte si innestino sul sistema di conoscenze e sulla qualità sociale della persona singola. Non è però chiaro e condiviso il dato che il cosiddetto "rispetto delle regole", lungi dal comportare una passività dell'Io, sia in realtà reso possibile da una acquisita *capacità* attiva della persona (in quanto capace di *scegliere* e di *decidere*, e di *volere* la propria decisione¹); tale capacità attiva costituisce di fatto l'esito dei processi educativi intervenuti.

Il quarto elemento/pilastro è certamente il *lavoro*, che qui dobbiamo intendere sia nella concretezza delle sue infinite forme storiche, sia, e soprattutto, nel senso della fondamentale capacità umana di essere "produttivi" sul piano della realtà (sia nell'interazione con l'ambiente materiale, sia nell'interazione con altri soggetti). Non c'è dubbio che il lavoro costituisca, almeno quanto la conoscenza, il "luogo" in cui massimamente si realizza la "continuità della vita sociale attraverso il suo costante rinnovamento". Esiste quindi un legame intrinseco fra l'educazione e il lavoro, che oggi deve essere riconosciuto, piuttosto che teorizzato e argomentato. Non sono mancate infatti, nei secoli, le teorizzazioni di tale legame intrinseco,

ma oggi manca una vera rappresentazione socialmente condivisa di questo legame, e si tende piuttosto a collocare il lavoro in un "altrove" e/o in un "dopo", rispetto ai processi educativi, che si rappresentano legati alla scuola in maniera privilegiata. Da questo difetto di prospettiva derivano molte incertezze e difficoltà nel riprogettare oggi il rapporto fra lavoro ed educazione, rapporto che si configura come "un anello debole" nella condizione educativa del nostro tempo.

Ferme restando, dunque, le tante differenze di ordine soggettivo presenti nelle storie di vita personali, il lavoro coincide sempre con le infinite forme possibili di "azione produttiva" di cui la persona umana può/deve diventare "capace". In quest'ottica, la capacità di *lavoro* personale sembra includere al proprio interno i precedenti tre elementi (conoscenza, socialità, autonomia di condotta), che ne rappresentano le pre-condizioni formative. Di fatto, però, questa gerarchia logico-strutturale si inverte sul piano dell'esperienza, nel senso che il lavoro e la formazione ad esso (come del resto la vita familiare) possono essere esperiti molto prima che i soggetti immaturi siano diventati "capaci" di esso; anzi, è il lavoro in tutte le sue forme a rivelarsi, e a costituire, un ambiente, materiale e simbolico, di per sé educativo/formativo. In questo senso, è sempre corretto affermare che "il lavoro educa", e anche, in parallelo, che "il lavoro si impara lavorando". Semmai bisogna aggiungere che questo accade "nel bene come nel male".

Queste prime affermazioni, che si collocano ancora tutte al livello della filosofia dell'educazione, determinano la prima legittimazione teorica per la costruzione (necessaria) di una pedagogia del lavoro. Si tratta dunque di una disciplina pedagogica, concentrata su un oggetto/categoria strettamente e riconoscibilmente pedagogico, che ne determini la base strutturale, il confine identificativo dei suoi contenuti. Intendiamo proporre in queste pagine, quale categoria fondativa della pedagogia del lavoro, la fenomenologia

dell'*apprendistato*, inteso come autentica *forma strutturale* del processo educativo, e non soltanto come un *modello didattico* (che in esso poi si configura in aggiunta).

L'analisi di tale forma strutturale non potrà naturalmente saltare la dimensione storico-empirica delle forme di apprendistato note e sperimentate, ma dovrà andare oltre la concretezza storica e le sue tante differenziazioni, alla ricerca di una *struttura di senso*, intesa come una matrice generativa anche di rinnovate progettualità educative e didattiche. Oggetto della pedagogia del lavoro, in altri termini, è la *formazione al lavoro* della persona umana, e non le infinite forme di lavoro cui l'educazione/formazione si orienta e si dirige. Non si intende con questo che le trasformazioni oggettive del lavoro siano irrilevanti, o che non debbano essere consapevolmente analizzate e comprese, ma solo che la fenomenologia del lavoro, da sola, non può determinare la fondazione epistemologica di una pedagogia del lavoro, la quale, in quanto pedagogia, può avere per oggetto solo la formazione al lavoro (o anche, meglio, "l'educabilità della persona umana attraverso il lavoro").

In ogni caso, date le premesse sopra esposte, la formazione al lavoro comporta sempre, sia la rigenerazione di conoscenze e abilità e lo sviluppo di competenze specifiche (mirate a un determinato lavoro/professione), sia la costruzione di orientamenti e atteggiamenti personali, questi ultimi sempre inclusivi di una dimensione etico-deontologica più o meno esplicita (anche questi sempre specificamente mirati a un determinato lavoro/professione).

Pedagogia del lavoro: lo "stato dell'arte"

Oggi, nel quadro delle discipline pedagogiche, i temi della formazione al lavoro presentano una collocazione minoritaria, e sembrano spesso ampiamente sottovalutati. Nel mancato sviluppo di una possibile "pedagogia del lavoro", una difficoltà

strutturale può essere riconosciuta nella grande eterogeneità di fonti teoriche, spesso difficilmente integrabili fra loro, e che sono riconducibili ad almeno due diverse grandi matrici teoretiche. Per un verso, esiste certamente una *matrice filosofica*, diremmo una *antropologia del lavoro*, che definisce e ridefinisce l'essenza del lavoro con riferimento alla natura umana. Esistono molteplici itinerari di natura filosofica, storicamente ricostruibili, che generano teorie complesse²; ma esistono anche molte precomprensioni sociali che generano teorie implicite. Ricordiamo che l'implicito ha spesso il potere di influenzare (nel bene e nel male) i processi educativi, attraverso gli atteggiamenti delle generazioni adulte, sia dei decisori politici ed economici, sia degli insegnanti ed educatori in genere (genitori in primo luogo).

Le teorie esplicite, del resto, risultano spesso troppo lontane ed astratte, per avere efficacia sulle prassi formative, sia in termini di progettazione, sia in termini di realizzazione e valutazione concreta. In altre parole: pregiudizi e rappresentazioni sociali sul tema del lavoro e della formazione ad esso sono spesso più potenti ed efficaci, sul piano educativo, di secoli di teorizzazione filosofica rispetto al lavoro umano. In ogni caso, per quanto siano autorevoli le teorie, appare sempre difficile la loro connessione in termini funzionali all'elaborazione di principi metodologici-didattici specifici. In questo campo, dunque, possiamo affermare che non sempre siano le teorie a dirigere e governare la prassi.

C'è poi anche da sottolineare che la nozione stessa di "lavoro" individua realtà molto (troppo) diversificate e stratificate fra loro; le infinite forme di "lavoro" vanno dalla più elevata creatività dell'intelligenza umana alle mansioni più umili ed esecutive, e giacché tutte sono necessarie comunque alla vita individuale e sociale, tutte devono essere apprese e "metabolizzate", nella loro totalità, dalle nuove generazioni. A tale complessità oggettiva della dimensione del lavoro nell'esperienza umana si aggiungono le condizioni storiche e sociali in cui esso si realizza, condizioni

che ne cambiano di fatto la qualità, e per conseguenza l'esperienza soggettiva del lavoratore: il lavoro sarà dunque sempre e contemporaneamente, o alternativamente, sia il mezzo di espressione dell'uomo e quindi della sua realizzazione personale e sociale, sia una "fatica" e una "condanna" che contrassegna la condizione umana in sé. In realtà si tratta di una ambivalenza non risolvibile: anche nei lavori più creativi e realizzanti esistono dimensioni tecniche e pratiche faticose, vincolanti, perfino estenuanti; esistono inoltre responsabilità soggettive e collettive di forte valenza etica in quasi tutte le forme di lavoro (dalla chirurgia alla manutenzione di un macchinario), che possono prescindere anche dal grado di complessità della singola azione e dalle competenze richieste (ad es. contare i ferri, in sala operatoria, con la massima attenzione, è una responsabilità professionale di forte valenza etica, date le conseguenze che avrebbe una disattenzione del ferrista, per quanto l'operazione e l'abitudine del contarli non comporti di per sé un'abilità di grado elevato o una superiore conoscenza scientifica).

La responsabilità personale nel lavoro/professione

Osserviamo, come dentro una "parentesi laterale" del nostro discorso, che in realtà ciò che rende "professionale" qualsiasi tipo di lavoro, è proprio l'assunzione di *responsabilità* personale nei confronti di esso, e di tutte le sue implicazioni/conseguenze: non basta neppure il concetto di *competenza* (intesa come sintesi progressiva di conoscenze, abilità e atteggiamenti) per descrivere e razionalizzare l'idea di *responsabilità professionale*. Per questa serve piuttosto prefigurare anche una sintesi ulteriore di esperienza, che si intreccia alla competenza, e una *capacità di previsione*, e l'una e l'altra sono specificamente legate allo specifico lavoro agito. Segnaliamo che la pratica del *principio di precauzione* è esso stesso uno degli oggetti della

formazione al lavoro. Per intenderci con un esempio: l'autista che, manovrando un camion, ha lasciato il pianale posteriore abbassato aveva certamente ottima competenza alla guida; la professionalità avrebbe però richiesto che si applicasse il principio di precauzione rispetto ad un potenziale incidente (quale si è poi infelicitemente verificato). Il piano di carico a discesa si chiude con una punta esterna sottile come una lama (per favorire le operazioni di carico e scarico a pianale abbassato). Questa lama sottile diventa quasi invisibile per chi arriva in auto o moto dietro il camion in movimento, mentre il bordo del pianale chiuso resterebbe sempre ben visibile. Di fatto, un motociclista che sopraggiungeva ha avuto quasi la gamba recisa, e ha corso rischio di morte. La vita dell'autista è stata sconvolta dalle conseguenze anche amministrative di questo grave incidente sul lavoro. Gli archivi delle compagnie di assicurazione contengono moltissimi materiali utili ed esplicativi per la comprensione del principio di professionalità responsabile (e degli esiti della sua mancanza). Talvolta però la precauzione è garantita dal semplice rispetto delle regole (giuridiche, amministrative, funzionali, e quindi sono incluse le norme di circolazione stradale). Tutti i casi osservabili di incidente e di malfunzionamento in genere, evidenziano la complessità della responsabilità professionale personale, la sua natura di "sintesi continua", in cui l'esperienza compiuta dentro il lavoro e la riflessività che ne deriva entrano nel processo di sviluppo di un sistema di competenze personali in progressiva evoluzione. Resta implicito, tuttavia, che la possibilità dello sviluppo, sia di un sistema di competenze, sia di una responsabilità professionale, nel corso della vita adulta, dipendono dai processi iniziali di tipo educativo/formativo, che sono intervenuti in età evolutiva, vale a dire dalla qualità di tali processi, che dunque devono/dovrebbero essere assicurati ad ogni persona. E questo è il problema centrale di una possibile "pedagogia del lavoro". Nel caso sopra citato, ad esempio, la "distrazione/superficialità" dell'autista che si muove con il piano di carico

abbassato, si configura come una irresponsabilità di tipo etico (vale a dire che il senso di una responsabilità etica inseparabile dalla propria attività lavorativa non è stato di fatto acquisito).

Per contro anche nel più umile e modesto dei compiti lavorativi si presenta sempre una dimensione realizzativa per la persona che al lavoro “aderisce”, una sorta di intrinseca gratificazione generata dal compimento del lavoro in quanto tale (“mi diverto troppo” è una verbalizzazione che caratterizza spesso anche professionisti adulti, pur gravati di forti responsabilità). Sotto questo aspetto, sembra evidente che il lavoro realizzi soggettivamente quella capacità di intervento sulla realtà attraverso la quale la personalità si esprime e si realizza, e che quindi entri nella coscienza di sé dell’adulto, e nella progressiva ridefinizione della sua identità personale e sociale.

Altri itinerari per una pedagogia del lavoro

Esiste naturalmente una seconda matrice teorica, per la fondazione di una possibile pedagogia del lavoro, che ha una dimensione pratico/esperienziale: essa nasce, cioè dalla pratica del lavoro, dal mondo delle imprese e delle organizzazioni, e anche delle associazioni professionali, nella misura in cui tutte queste soggettività incontrano problemi operativi legati alla mancanza, o a difetti, di formazione, o si sentono comunque necessitate ad affrontare i temi della formazione alla loro specifica attività professionale. In questo contesto nascono certamente riflessioni ed esperienze monitorate che potrebbero generare (e in alcuni casi hanno generato) un *corpus* di conoscenze pratiche significative rispetto ad una pedagogia del lavoro. Il problema è piuttosto che tale “sapere pratico” tende a rifluire solo nei contesti specifici in cui si è generato, e incontra oggettive difficoltà di generalizzazione, e quindi di trasferibilità in altri campi.

In realtà la sistemazione teorica di questa mole smisurata di dati ed esperienze generate sul campo

dovrebbe essere operata proprio dalla pedagogia del lavoro, in quanto riflessione teoretico-scientifica sistematica, ma non ci risulta che una simile direzione di lavoro sia ancora stata presa in ambito accademico. Di fatto la società si rappresenta il pedagogista (quando ne riconosce la funzione) come un “esperto di prassi educative”, e tende a chiedergli “ricette” operative sempre molto specifiche, ma presuntivamente applicabili in maniera generalizzata a qualsiasi campo d’azione. Questa domanda, naturalmente, può incontrare risposte solo in astratto. In termini reali, esistono piuttosto pedagogisti che si sono limitati a concentrarsi su alcune problematiche specifiche, magari sviluppando competenze pedagogiche funzionali relativamente ad alcuni campi di esperienza. Ma anche questa strada rischia di costituire al massimo alcune decine di “pedagogie del lavoro”, non necessariamente integrabili fra loro, e quindi non ci aiuta a sufficienza nel compito di definire una disciplina pedagogico-scientifica mirata sul tema della formazione al lavoro. La matrice pratico esperienziale, dunque, per quanto realmente radicata nell’esperienza sociale e imprenditoriale a tutti i livelli, si traduce con difficoltà in teorizzazione pedagogica, anche per l’enorme diversità delle forme di lavoro e delle condizioni dell’introduzione ad esso, nonché della produzione letteraria che documenta le molteplici esperienze realizzate.

Un altro possibile itinerario di fondazione si può rintracciare nello sviluppo storico e accademico della pedagogia generale. Ci sono autori e prospettive pedagogiche che hanno concentrato positivamente l’attenzione sul tema del lavoro e della sua dimensione intrinsecamente educativa e formativa, come nel caso degli scritti di Dewey (1859-1952), o nell’opera di G. Kerschensteiner (1854-1932). Importanti elementi di riflessione pedagogica si rintracciano anche nell’esperienza e negli scritti del Pestalozzi (1746-1827). Questi grandi autori, naturalmente, sono ancora da considerare fra le fonti teoriche di una pedagogia del lavoro. Si tratta sempre di riflessioni in cui

L'antropologia del lavoro è stata già confrontata con la teoria del processo educativo.

Ma nella storia della pedagogia è più facile che l'attenzione del pedagogo e dell'educatore sia piuttosto sollecitata dalle condizioni negative in cui si introducono al lavoro bambini e ragazzi (in termini di sfruttamento). La storia delle riforme scolastiche nell'Occidente degli ultimi due secoli presenta, dietro la battaglia ideale e politica per la scolarizzazione universale, anche una battaglia etico-politica contro il lavoro minorile. Per un altro verso, un pedagogo come il Pestalozzi non può non battersi anche perché la formazione al lavoro garantisca la sopravvivenza ai figli dei gruppi più disagiati, piuttosto che sviluppare fino in fondo una riflessione pedagogica sul valore educativo del lavoro.

In genere però, la pedagogia scientifica si è costruita, almeno a partire dal primo Ottocento, intorno alla scuola, alla sua progettazione e diffusione, alla formazione e all'aggiornamento degli insegnanti, temi cui ha dedicato la maggior parte degli sforzi di teorizzazione e di ricerca. Per le stesse ragioni la rappresentazione e il concetto di educazione si sono spesso identificati con la pura scolarizzazione, e dunque con l'apprendimento intenzionale e con i suoi contenuti e metodi nel contesto scolastico. Nel discorso pedagogico, la rilevanza insostituibile dell'educazione familiare, per quanto universalmente riconosciuta, è sempre passata in seconda linea di fronte alla centralità della scuola. A maggior motivo ciò è accaduto per i temi del lavoro e della formazione al lavoro.

Esiste dunque una debolezza epistemologica nella definizione di una possibile pedagogia del lavoro, che si riflette tutt'ora nella distribuzione degli insegnamenti universitari titolati ad essa³, o a contenuti ad essa assimilabili, e così nella produzione scientifico-pedagogica sui temi della introduzione/formazione al lavoro.

In estrema sintesi: una pedagogia del lavoro deve ancora essere costruita, rielaborando, se questo sarà possibile, in un'ottica specificamente pedagogica i diversi rivoli di diverse categorie di fonti, a partire

da una antropologia filosofica e fino ad includere una ricchissima esperienza storica, ma anche i più recenti dinamismi di trasformazione (sia della società sia del lavoro).

Oggi, il recente e crescente interesse per i temi della formazione al lavoro, nel quadro delle discipline pedagogiche, sembra inseparabile dallo sviluppo di modelli di tirocinio all'interno della formazione universitaria. In questa direzione confluiscono, o potrebbero confluire, in una inedita possibile alleanza, interessi e teorie accademiche, vecchi e nuovi, e insieme modelli, riflessioni ed esperienze generate all'interno del mondo delle imprese e delle professioni. Un recente numero della rivista "Formazione Lavoro Persona" (n. 15, ottobre 2015) documenta questa nuova direzione di lavoro, originata appunto dall'istituzione del tirocinio accademico, la cui attivazione ha sollecitato e determinato nuove consapevolezze pedagogiche all'interno dell'università (cfr. Sandrone, 2015).

Rispetto alla necessaria fondazione, oggi, di una pedagogia del lavoro di tipo scientifico-accademico, a chi scrive sembra riduttivo anche l'interesse e la collocazione del tema nel quadro dell'alta formazione alle professioni. Il problema è in realtà più ampio e più generale, e non può non includere le fasce d'età precedenti e i relativi contesti educativi e didattici.

Nella prospettiva di una pedagogia generale del lavoro ancora da definire, in questo saggio ci proponiamo di analizzare in primo luogo la fenomenologia dell'apprendistato, riconoscendo in esso una categoria/forma strutturale del processo educativo. Da queste caratteristiche strutturali dobbiamo farci inizialmente guidare per una comprensione pedagogica rinnovata del nostro tema.

Le forme strutturali del processo educativo

La nostra riflessione sottintende, come già anticipato, che l'educazione costituisca globalmente un processo di interazione

continuativa che coinvolge ciascun soggetto in età evolutiva, all'interno di un orizzonte culturale dato, dentro una serie di relazioni personali con una collettività adulta, processo che si conclude con il raggiungimento da parte dell'immaturato di una prima soglia funzionale di autonomia personale. Così concepita, l'educazione include l'allevamento infantile ed ogni forma di cura rivolta agli immaturi, prevede miriadi di atti di insegnamento, che ne accompagnano il corso, e genera le precondizioni personali, in termini di conoscenze, competenze, strutture dell'Io (vale a dire componenti emozionali, affettive, sociali ed etiche) che permetteranno anche eventuali ulteriori sviluppi di tipo formativo nelle fasi ulteriori della vita adulta.

Nel periodo compreso fra la tarda adolescenza e la prima giovinezza, l'educazione si trasforma, normalmente, in un percorso di formazione (e come tale la percepisce il giovane adulto), in quanto una prima soglia di autonomia è già stata raggiunta, più o meno consapevolmente, e il soggetto reale del processo formativo è adesso il giovane, per quanto questi possa ricevere ulteriori e importanti insegnamenti, e ritenga quindi che esistano responsabilità di altri soggetti adulti che erogherebbero la "formazione" a lui destinata. Ma in realtà la "formazione" coincide di fatto con la sintesi personale progressiva che egli sta operando fra conoscenze ed esperienze dirette, per quanto le relazioni intrattenute con soggetti adulti (docenti, tutor, supervisori, colleghi) possano assumere ancora una funzione significativa nel suo concreto apprendistato professionale.

Dunque, l'educazione e tutti gli insegnamenti che in essa appaiono inclusi, si realizzano in alcuni luoghi, materiali, ma soprattutto simbolici, che coincidono con la "forma strutturale" con cui i processi educativi/ formativi si configurano e sono osservabili; a sua volta, tale forma strutturale può materializzarsi, nelle socio-culture storiche, in termini istituzionali. Esistono almeno tre forme strutturali fondamentali, che possiamo individuare e identificare con i termini famiglia, apprendistato e

scuola. La socio-cultura e l'ambiente socio-storico, così come l'iniziale e lunga immaturità caratteristica del soggetto umano, costituiscono a loro volta una fondamentale "costante", un presupposto del processo educativo (Moscato, 2013).

L'unità del processo educativo personale è dunque determinata, di fatto, dall'unità della persona che cresce, mentre questa interagisce con una serie di adulti significativi per lei (l'educatore della filosofia dell'educazione è sempre un soggetto collettivo). Si deve poi osservare ed aggiungere che ogni immaturato, mentre interagisce con gli adulti, si rapporta sempre, materialmente e idealmente, anche con i propri coetanei. Il gruppo dei coetanei, perciò, non costituisce di per sé un "luogo" e neppure una specifica "forma": piuttosto esso entra trasversalmente in ciascuna forma strutturale con differenti modalità, e dunque assume una costante rilevanza educativo/formativa.

Alla pedagogia interessa comprendere il dinamismo specifico che si realizza in ciascuna di queste forme strutturali, o luoghi (materiali e simbolici) dei processi educativi e formativi. La comprensione di tali dinamismi formativi dovrà necessariamente precedere l'individuazione di linee operative e di principi metodologici, utili ad esempio alla formazione dei formatori, dei tutor, e alla riflessività formativa di qualsiasi professionista adulto. I professionisti adulti sono sempre potenzialmente interessati a questi temi, in quanto ciascuno di essi è tendenzialmente coinvolto, prima o poi, nei processi di formazione delle nuove generazioni nel suo campo specifico di attività.

La storia ci presenta una sovrapposizione e una intersezione materiale, relativamente precoce, fra le tre forme strutturali dell'esperienza educativa: al modello familiare si intreccia e si affianca, o addirittura si sovrappone, la forma dell'apprendistato/tirocinio/noviziato, nelle sue molteplici varianti, tutte di tipo partecipativo. Più storicamente tardiva, almeno per le notizie e le documentazioni che ce ne permettono la ricostruzione, si presenta la forma strutturale che

possiamo chiamare scolastico/accademica (o dell'istruzione formale), in cui la forma partecipativa si modifica nettamente e si scinde su due livelli differenti.

Dunque tutte le forme strutturali, apparentemente, comportano un'esperienza di tipo partecipativo (sia in senso materiale, sia in senso simbolico): il soggetto entra infatti nel processo educativo in quanto partecipa della vita di un gruppo umano, in termini di convivenza e condivisione solidale. Ciò comporta una rete di forme di comunicazione, fra i componenti del gruppo, verbali e non verbali, dirette e indirette, sempre dotate di parallela rilevanza cognitiva ed emotivo-affettiva. Sotto questo aspetto, il modello familiare resta anche il modello educativo paradigmatico, tale da determinare, educandola di fatto, come abbiamo già detto, la qualità sociale di cui il piccolo sarà progressivamente capace. Ciò vale, naturalmente, nel bene come nel male.

L'apprendistato come forma strutturale

Useremo il termine "apprendistato" nel senso generale molto ampio che esso assume nella lingua corrente: si può infatti parlare di apprendistato sia con riferimento alle forme artigianali, prevalentemente manuali (o meglio che coinvolgono la totalità del corpo con tutti i suoi coordinamenti senso-motori), con cui esso si è proposto ai bambini e agli adolescenti nelle età antiche, e tuttora si ripresenta in molte società non occidentalizzate (o in larghi strati di esse). Ma si può parlare di apprendistato in senso estensivo (e in parte figurato) anche con riferimento a quelle forme di ingresso in un lavoro/professione/mestiere che riguardano piuttosto tardi adolescenti e/o giovani adulti. In questa seconda accezione, esso include tutte le forme di tirocinio e di "noviziato", rispetto a singoli ambienti professionali. In realtà, ad un'analisi più approfondita, il tirocinio/noviziato è piuttosto definibile come una specifica forma di apprendistato, caratterizzata a) dall'età dell'allievo (tendenzialmente un giovane adulto, e meno

frequentemente un tardo adolescente); b) dalla collocazione dell'esperienza di tirocinio in uno spazio che è già lavorativo/professionale, anche se il tirocinante non ha ancora in esso una responsabilità professionale piena; c) da un lungo periodo pregresso di istruzione/formazione teorica, antecedente al tirocinio o parallela ad esso. Spesso le forme scolastico-accademiche pregresse non appaiono raccordate direttamente alla fase di apprendistato/tirocinio. Forti variazioni sono legate al contesto professionale e al percorso formativo specifico.

Per un altro aspetto, la configurazione dell'apprendistato/tirocinio, e la sua stessa efficacia formativa, dipendono in primo luogo dalla maggiore/minore definizione del profilo lavorativo/professionale a cui si mira. Il profilo professionale determina infatti l'obiettivo/scopo dell'apprendistato/tirocinio, quale che ne sia il grado di consapevolezza condivisa fra docenti e apprendisti/tirocinanti, e vedremo subito che l'obiettivo condiviso è il primo elemento strutturale caratterizzante della forma educativa dell'apprendistato.

Inoltre il fattore durata è un elemento di ulteriore variabilità: ad esempio, i tirocini universitari attuali sono di norma troppo brevi, e tendono alla frammentazione, mentre la forma educativa dell'apprendistato presentava originariamente un tempo "lungo", tale da accompagnare certe fasi dell'età evolutiva. Tuttora, nella condizione del giovane adulto, un vero tirocinio professionale, comunque regolato, non ha mai una durata inferiore a un anno, e per alcune professioni ad alta qualificazione (medici, avvocati, ingegneri ad es.) possiamo stimare che la stagione del noviziato professionale si allunghi e si incunei di fatto nei primi anni di esercizio dell'attività professionale, comunque questo periodo venga definito e regolamentato. L'esperienza suggerisce, comunque, che per le professioni, e segnatamente le professioni che hanno la relazione umana come loro materia (e quindi anche l'insegnamento), la

professionalità adulta si configuri ed emerga non prima di un quinquennio di attività lavorativa⁴.

Vedremo adesso che le altre caratteristiche strutturali dell'apprendistato che possiamo analizzare appaiono identiche anche nel tirocinio in senso stretto.

Oggi l'apprendistato non è più presente nella sua forma storica originaria, o comunque più antica, in cui esso coinvolgeva i soggetti in età evolutiva spesso fin dalla seconda infanzia; questo almeno nelle società occidentali post-moderne come la nostra. Osserviamo però che ne sopravvive socialmente un ricordo fantasmatico, che riemerge ogni volta che si critica l'inefficacia della forma scolastica rispetto al lavoro, e si tentano correttivi ed espedienti tali da reintrodurre nella struttura del sistema scolastico anche "pezzi" rinnovati di apprendistato (è il caso degli stage in azienda e di molti progetti laboratoriali che si inseriscono nelle normali attività didattiche).

Di fatto, una migliore conoscenza dell'apprendistato, anche nelle sue forme storiche, potrebbe oggi aiutarci ad individuare gli elementi che ne contrassegnano effettivamente la struttura e il dinamismo pedagogico-didattico, ed è proprio da questa analisi fenomenologica che la pedagogia scientifica potrebbe/dovrebbe trarre nuovamente criteri e principi di costruzione per nuove forme di apprendistato.

Viceversa, l'analisi della fenomenologia dell'apprendistato come complesso dispositivo educativo/formativo non trova oggi un supporto sufficiente, nella relativa assenza di studi specifici di tipo storico e anche di ricerche empiriche mirate, rispetto alla contemporaneità. Alle difficoltà di documentazione e di analisi di fonti indirette, per quanto riguarda i secoli passati, si aggiunge come fattore decisivo l'insufficiente attenzione della ricerca pedagogica. Abbiamo già detto infatti che la pedagogia come sapere organico, ed insieme come disciplina accademica, si è costituita e concentrata in termini fortemente selettivi sulla scuola, considerata di fatto come la forma educativa più desiderabile. Presumibilmente, ciò è accaduto

anche perché la scuola permetteva e permette sempre una formalizzazione e istituzionalizzazione del proprio modello, e una osservazione sistematica del proprio funzionamento/mal funzionamento apparentemente più facile. In ogni caso, se e quando la pedagogia contemporanea si è rappresentata la necessità e il valore dell'educazione al lavoro, essa ha tentato di ricollocare l'educazione al lavoro nella scuola, e non fuori di essa o in alternativa ad essa (per esempio A. Agazzi, 1958). Su una simile scelta ha sempre pesato la percezione dello sfruttamento del lavoro minorile che si poteva configurare nelle strutture di apprendistato precoce, e quindi l'impossibile protezione, all'intero di esso, di minori già introdotti nell'ambiente lavorativo.

Basta richiamare, a questo proposito, la battaglia serrata contro il lavoro minorile prima dei 14 anni, battaglia fortemente associata all'introduzione della scuola media unificata con la legge 1859/1962, che istituiva una scuola universale, obbligatoria, a canale unico fino ai 14 anni (Moscato, 2013).

E non è un caso che in questi tempi recentissimi, in cui anche la ricerca pedagogica ha incominciato ad occuparsi sistematicamente sia della famiglia, sia dell'apprendistato, si sia anche consumato fino in fondo il declino dell'utopia scolarizzante che ha contrassegnato gli ultimi due secoli.

In parallelo, dobbiamo rilevare che, come la pedagogia generale, anche la storiografia pedagogica si è lungamente concentrata sulla scuola, e soprattutto ha riletto la storia passata dei processi educativi con categorie fortemente influenzate dagli obiettivi presenti di scolarizzazione. Per quanto riguarda il mondo antico, anche se le documentazioni archeologiche sono in continua crescita, soprattutto per alcuni periodi, come l'età ellenistica, anche gli storici di professione sembrano più polarizzati sulla scuola, per la quale del resto i riferimenti letterari indiretti sono quantitativamente più consistenti. Anche l'attenzione degli storici di professione appare dunque concentrata maggiormente sulle forme scolastiche, mostrando di "non vedere" la

consistenza dell'apprendistato come forma educativa, in secoli in cui pure esso era presente in termini presumibilmente prevalenti. Così, a esempio, Criscuolo (2014) in un saggio recente, che documenta la beneficenza rivolta ad istituzioni scolastiche, all'interno di un convegno di studi dedicato agli aspetti dell'assistenza sociale nella città ellenistica. In tutta la raccolta, per altro molto interessante, non si trova un solo riferimento alle forme di inserimento nel lavoro o a possibili corporazioni di arti e mestieri.

L'apprendistato: forme storiche e dinamismi didattici

Tutti i modelli educativi classificabili nella forma dell'apprendistato/tirocinio/noviziato, che anch'essi comportano partecipazione e condivisione, legano i loro membri a partire da un certo numero di scopi svariati. La presenza di uno scopo da condividere si rivela la caratteristica più importante della forma strutturale che abbiamo chiamata apprendistato. Nell'apprendistato c'è sempre uno scopo, per quanto variabile in ampiezza e qualità, che è immediatamente presente almeno come rappresentazione, anche quando l'apprendista sia effettivamente un bambino: ad un primo livello si tratta in genere di produrre oggetti/beni, manufatti concreti il cui valore d'uso e di scambio è immediatamente chiaro agli apprendisti. Ma naturalmente è sempre possibile, fin da tempi remoti, che si tratti piuttosto di produrre servizi, che dunque reclamano un addestramento precoce, e la sollecitazione di specifiche abilità in ciascuno degli apprendisti, da sottoporre poi a verifica. In quest'ottica, la forma dell'apprendistato è in realtà non solo formativa, ma sicuramente selettiva, e di una selettività che nasce dall'oggetto/compito proposto, e dallo scopo stesso dell'apprendistato in ciascuna situazione. L'apprendistato diventa inclusivo (generando identità sociali specifiche) nella stessa misura in cui è intrinsecamente selettivo (nel senso che include coloro che seleziona). Le forme di competizione,

gerarchizzazione sociale e rivalità, sia degli apprendisti fra loro, sia fra gli apprendisti e i loro istruttori/tutor/supervisor (che sono comunque dei "maestri")⁵, sono elementi "fisiologici" dentro la forma strutturale dell'apprendistato, qualunque sia l'oggetto specifico di esso. La maggiore o minore evidenza di alcuni caratteri dell'apprendistato dipende direttamente dallo scopo in esso condiviso: per esempio, fare la guerra, o garantire l'ordine pubblico, ma anche realizzare una performance di tipo artistico, generano, sia pure per ragioni diverse, una solidarietà intrinseca che impone forme di rigido coordinamento fra gli apprendisti/novizi, delle forme di "disciplina" che si impongono esigendo quasi un'ascesi del carattere dell'apprendista/tirocinante: le regole imposte possono talvolta apparire paradossali o irragionevoli, ma in realtà esse hanno tutte originariamente un motivo legato al compito stesso, e ciò vale per la sequenza di organizzazione dello zaino di un alpino⁶, come per la conta dei ferri in sala operatoria, o per la conta con cui danzatori professionisti si coordinano fra loro.

Gli scopi condivisi nella logica dell'apprendistato esigono e prevedono, naturalmente, anche forme di insegnamento e apprendimento intenzionale, che sono in qualche modo contrattualizzate, e soprattutto motivate dagli scopi condivisi. Questo secondo aspetto è quello che determina l'efficacia anche didattica della forma apprendistato, attraverso una spinta motivazionale, nell'apprendista, che, a partire dallo scopo condiviso, struttura anche il patto formativo fra lui e il docente/tutor⁷.

Sono perciò gli scopi/obiettivi dell'esperienza di apprendistato a strutturare percorsi cognitivi e addestrativi, con relative verifiche. Sotto questo aspetto, l'apprendistato non è un contesto meno formalizzato e strutturato di un'aula scolastica, come potrebbe apparire ad una prima impressione (una esperienza partecipativa, per mezzo di una "immersione totale" nel tessuto di una particolare sub-cultura professionale). Di fatto, lo scopo/obiettivo ha il potere concreto di strutturare

l'organizzazione didattica interna, in termini di progettazione e di contenuti, e allo stesso modo di strutturare e regolare la relazione docente/discendente nella figura maestro/apprendista. Anche se molti elementi di questa strutturazione possono restare impliciti a coloro che la vivono.

La presenza di una regolamentazione (formalizzata o implicita) dei dinamismi dell'apprendistato è anche la condizione di un reciproco, necessario, affidamento fra il maestro e l'apprendista. A guardare più in profondità, tuttavia, questa reciproca fiducia implica in primo luogo un senso di "preziosità", un conferimento di valore, sia all'oggetto/scopo dell'apprendistato, sia alle persone del maestro e dell'apprendista. Ciascuno dei due deve riconoscere valore sia all'oggetto/compito e sia, contemporaneamente, alla persona dell'altro. Se per un altro aspetto questa attribuzione di valore costituisce di per sé la condizione di efficacia di qualsiasi atto didattico (Moscato, 2008), occorre sottolineare come nella forma dell'apprendistato sia proprio la concretezza dell'oggetto/scopo specifico, inseparabilmente dalla percezione della sua "preziosità", che ne determina la massima efficacia didattica e formativa.

In altri termini, se lo scopo di una impresa può essere unicamente la produzione di un utile, e l'utile basta a legittimare la costituzione dell'impresa e la sua sopravvivenza, ciò in realtà non basta a strutturare dentro questa impresa anche un apprendistato in termini reali. Occorre che l'oggetto/prodotto/servizio presenti anche agli occhi degli imprenditori un "valore" intrinseco, rispetto alla vita umana associata, valore che legittima gli investimenti, non solo economici, che persone e gruppi faranno sull'impresa. In altre parole, deve trattarsi di un oggetto/servizio comunque "degno" (o meglio, percepito tale) di essere studiato, sviluppato, trasformato, e di essere "insegnato" (cioè trasferito) ad una generazione più giovane, a prescindere dall'utile, immediato e remoto, che da esso potrà derivare. Per questo presupposto sottinteso, anche il lavoro, come la

conoscenza, assume la forma metaforica della staffetta, la "fiaccola che passa di mano in mano", figura della continuità della vita sociale attraverso la sua periodica trasformazione⁸. Solo in quest'ottica gli apprendisti diventano "preziosi" agli occhi dei loro maestri, e "preziosi" ai loro stessi occhi. Questo aspetto non è solamente etico, ma ha uno spessore psicologico e psicopedagogico molto concreto, per quanto esso possa permanere implicito, spessore che rende didatticamente efficace la formazione nella struttura dell'apprendistato.

Anche per questo elemento si deve ribadire l'importanza di un profilo lavorativo/professionale ben definito, che non sia dunque generico, e che non lasci margini di ambiguità elevati, nelle rappresentazioni di apprendisti e tutor, perché i profili definiti permettono il riconoscimento della "preziosità" di cui stiamo parlando, quale che ne sia il grado o livello. La definizione del profilo lavorativo/professionale da realizzare definisce ad un tempo lo scopo di ciascun apprendistato, come abbiamo già visto, e quindi lo struttura di fatto all'interno. La "preziosità" dello scopo formativo investe quindi le persone giovani, in cui il profilo lavorativo/professionale si intende rinnovare, e questo, di norma, è anche un elemento socialmente condiviso e riconosciuto. Di questo abbiamo tracce storiche anche per il mondo antico.

Esiste, ad esempio, un editto con cui, nel IV secolo d.C., l'imperatore Costantino esonera da tutti gli obblighi civici trentacinque categorie di arti e mestieri «perché ad essi deve essere lasciato il tempo di perfezionarsi e di istruire i propri figli» (C. Th. XIII- 4,2, 337, in: Calderone, 1967). Fra queste categorie vi erano anche architetti, medici e veterinari (cfr. Carcopino, 1939). Sempre Carcopino stima che esistessero nella Roma imperiale, almeno 150 corporazioni di arti e mestieri definite e riconoscibili (ivi, 206 e sgg.).

Sottolineiamo il legame che il citato editto imperiale pone fra il "perfezionarsi" delle categorie professionali elencate e "l'istruire i propri figli": sono due necessità che evidenziano la "preziosità",

il conferimento di un valore socialmente riconosciuto per tali arti e mestieri, a tal punto che la società esonera questi gruppi da altre corvée, che pure sono necessarie, quali ad esempio la ricostruzione di mura e di altre difese militari, e in genere di opere di pubblica utilità.

Dovettero esistere per secoli consuetudini e norme sociali, se non leggi specifiche, come l'editto appena citato, che attestano l'importanza che le società antiche riconoscevano alle strutture dell'apprendistato come forme e luoghi di educazione/formazione. Possiamo supporre che esso fosse legato alla struttura familiare in termini prevalenti, sebbene non esclusivi. In molte società storiche, e per molti secoli, sono infatti osservabili forme di regolamentazione dell'apprendistato extra familiare, su cui gli antropologi, nel Novecento, hanno fornito altre notizie documentate, non rilevabili da fonti storico archeologiche.

Per esempio, a proposito dell'arte dell'intaglio presso i Bantù, la Leuzinger attesta l'uso che l'apprendista compensasse il suo maestro con doni, e che, per parecchi anni dopo la sua acquistata autonomia, gli versasse una parte dei suoi guadagni. Si tratta quindi di regolamentazioni di un apprendistato non familiare, in una cultura in cui non esisterebbe il vincolo di permanenza all'interno del clan familiare e dello specifico mestiere. Ma tale vincolo è certamente esistito per molti lavori e professioni e per molti secoli e in molte culture.

Molto a lungo, pertanto, per ampi strati della popolazione, l'apprendistato si è semplicemente sovrapposto o intrecciato all'educazione familiare, nel senso che il suo avvio precoce coincideva con la convivenza fra adulti e bambini (come nel caso dei lavori agricoli, di esperienze di caccia e di pesca, della conservazione delle derrate alimentari e della preparazione dei pasti, della tessitura e dell'intreccio di fibre vegetali). Tuttavia si può riconoscere già in tempi remoti la presenza di forme di apprendistato istituzionalizzate, talvolta parallele, talvolta separate, rispetto all'educazione partecipata dentro il nucleo familiare e il clan di appartenenza. Fonti archeologiche permettono di

ipotizzare anche specifici rituali iniziatici differenziati, per l'accesso all'apprendistato nelle diverse corporazioni artigiane, come nel caso della civiltà cretese arcaica (Faure, 1973). In questo caso sembra che l'adolescente non potesse accedere, prima di essere stato iniziato, ai segreti di nessuna arte cui la società di appartenenza riconoscesse un valore, e questo era già il caso di fabbri, vasai, tintori di stoffe, muratori e carpentieri. Dal momento che la condizione di apprendista, anche dentro il proprio clan familiare, supposeva già un'assunzione di responsabilità personale, essa esigeva fin dall'inizio il favore della divinità protettrice della corporazione. Per alcune società antiche si può dedurre che l'inserimento iniziatico dentro la società adulta avvenisse per il tramite dell'iniziazione dell'apprendista dentro la confraternita di appartenenza, soprattutto quando l'arte o mestiere si tramandava solo per eredità familiare, o era appannaggio esclusivo di una casta o di un gruppo etnico. Sempre la Leuzinger (1959, 27) riferisce della particolare condizione dei fabbri, in alcune culture africane, che si acquisisce solo per eredità familiare. D'altro canto, Erodoto riferiva che a Sparta, come in Egitto, «araldi, flautisti, cuochi ereditano il mestiere paterno» (Erodoto, Storie, VI, 60). È evidente che in tutti questi casi la forma dell'apprendistato si sovrappone direttamente al modello partecipativo familiare.

Si può rilevare però, in epoche storiche, un avvenuto passaggio dall'apprendistato obbligatoriamente legato all'appartenenza familiare, ad un apprendistato che piuttosto determina esso una forma di appartenenza non meno significativa di quella familiare.

Si prenda ora questo passo del famoso giuramento di Ippocrate:

Giuro per Apollo medico [...] che considererò colui che mi ha insegnato quest'arte alla stregua di mio padre e metterò in comune con lui le mie risorse se avrà bisogno, e che considererò i suoi figli come fratelli e insegnerò loro quest'arte, se essi desiderano apprendere; [e giuro] di rendere

partecipi dei precetti e degli insegnamenti orali e di ogni altra dottrina, tanto i miei figli quanto quelli del mio maestro, e gli allievi legati da un contratto e vincolati dal giuramento del medico, ma nessun altro (Ippocrate, 460-370 a. C.).

Qui sembra evidente come sia l'apprendistato dell'arte medica in sé a generare un nuovo legame di solidarietà, affine a quello di sangue: l'arte medica (l'oggetto/servizio/profilo professionale) appare aver generato un nuovo vincolo solidale, più potente di quello familiare, fra coloro che ne condividono contenuti, tecniche, valori. E si osservi ancora, in questo passo, come l'inclusione solidale dentro la pratica dell'arte medica antica comporti implicitamente una selezione pregressa già consumata. Si diventa dunque medici in termini che sono inclusivi e selettivi nello stesso tempo, e quindi in termini non diversi, rispetto ai più antichi rituali di iniziazione. Iniziazione, selezione ed inclusione convergono nel concretizzare psicologicamente, prima che socialmente, il senso di "preziosità", sia dell'arte medica, sia dell'apprendista/novizio dentro la sua corporazione professionale.

È evidente che le trasformazioni socio-economiche in età moderna hanno progressivamente scardinato, ed apparentemente distrutto, in tutto o in larghissima parte, le strutture dell'apprendistato e il sistema valoriale ad esse connesso. Per la maggior parte dei bambini impiegati nelle fabbriche non ci furono più apprendistati, ma solo l'oggettivo sfruttamento delle loro forze fisiche in lavori ripetitivi e di scarsa qualità con insostenibili turni di lavoro. Detto in termini molto generali, la forma dell'apprendistato perdette progressivamente la sua funzione in relazione alla distruzione delle corporazioni di arti e mestieri, a loro volta distrutte da una trasformazione socio-economica radicale, quale la prima rivoluzione industriale. Si tratta di fenomeni studiati e ben noti (per es. Morandi, 1966), e di cui anche la letteratura ci conserva ampia documentazione, dinamismi storici cui vanno ricollegati anche il rifiuto del lavoro minorile

e la battaglia per la scolarizzazione universale, su cui la pedagogia scientifica si è concentrata negli ultimi due secoli.

Ma ciò che noi stiamo analizzando è la struttura intrinseca dell'apprendistato e la sua funzione formativa. A titolo di esempio vorrei richiamare un dato storico: Don Bosco, nella sua opera di assistenza, formazione e reintegrazione sociale di una gioventù ridotta a forme di povertà, anomia e devianza, reintrodusse i contratti di apprendistato, facendoli controfirmare sia al datore di lavoro sia all'apprendista, che egli metteva direttamente in rapporto fra loro. Alcuni di tali contratti ci sono pervenuti (Lemoyne, 1904, 294-298). Per modesto che sia il loro numero, l'elemento essenziale di questa notazione è che Don Bosco recupera, attraverso un contratto materiale, un elemento strutturale della forma dell'apprendistato, che è appunto il patto di formazione, un legame reciproco d'ordine morale (e religioso), che restituisce dignità umana al rapporto di lavoro fra l'adulto e il giovane apprendista che gli si consegna. Il patto formativo implica di nuovo il senso di "preziosità" dell'apprendistato, per il giovane, per l'adulto suo maestro, per il lavoro specifico che si intende proteggere e far crescere attraverso la formazione dell'apprendista, nel senso di cui abbiamo già parlato.

Apprendistato e insegnamento. Le forme educative miste

Esistono, naturalmente, alcune forme educative che potremmo definire "miste", in cui due o tre caratteristiche educative strutturali si intrecciano: per es., una squadra sportiva composta da adolescenti costituisce un ambiente educativo di tipo "familiare", quanto alle relazioni che in essa si instaurano (ad es. con l'allenatore, che può svolgere funzioni "paternali", accanto ad una specifica responsabilità tecnico-formativa dei giovanissimi atleti)⁹, ma anche una forma molto specifica di apprendistato, quanto ai compiti esecutivi da realizzare. La squadra giovanile è una forma

“mista” a prescindere dal fatto che ad essa si aggiunga, normalmente, anche una frequenza scolastica parallela. Ciò si può affermare di molti altri luoghi, antichi o contemporanei, più o meno istituzionalizzati (convitti e semi-convitti, scuole di musica, di danza, di teatro; gruppi sportivi e corpi militari con alcune peculiari caratteristiche, e così via). In tutti i possibili casi di forme miste, l'età dell'allievo/apprendista costituisce un fattore di specifica caratterizzazione, nel configurarsi della istituzione concreta.

In tutte e tre le forme strutturali, comunque, ed anche nelle forme miste, le relazioni educative e gli insegnamenti intenzionali coesistono con le esperienze casuali e involontarie dei soggetti in età evolutiva, affiancandosi e/o alternandosi in una complessa configurazione di cui non è possibile, sul piano esistenziale, la piena e immediata consapevolezza personale degli attori coinvolti.

Ferma restando la natura partecipativa di tutte le forme educative, al confronto con le forme strutturali di tipo familiare, l'apprendistato presenta evidenti analogie per quanto riguarda l'esperienza di partecipazione e condivisione in un mondo vitale, e non artificiale e/o simulato.

In esso, però, lo spazio riconosciuto all'insegnamento intenzionale (non involontario) è più ampio: in esso si pretende che l'apprendista compia un apprendimento, egualmente intenzionale e volontario, sui cui esiti egli verrà valutato. Nella logica dell'apprendistato, il soggetto giovane viene quindi precocemente inserito in una situazione operativa globale, dentro la quale vengono deliberatamente trasmessi una serie di contenuti, e vengono promosse una serie di abilità.

Pur nella infinita serie delle sue tipologie, le forme dell'apprendistato hanno dunque tutte in comune l'inserimento diretto dell'apprendista nella situazione lavorativa, o nel compito di cui egli deve acquisire la padronanza, con un grado di responsabilità parziale e progressivamente crescente. La durata del percorso di apprendistato può variare ampiamente: la sua forma può presentarsi come unica struttura educativa, ma può

anche apparire in versioni integrate, non solo, come abbiamo già visto, con il modello partecipativo familiare, ma anche con il modello dell'istruzione formale/scolastica. Queste integrazioni sono ipotizzabili già in epoche molto antiche: alcune forme di apprendistato includevano, o integravano, al loro interno percorsi educativi formali, come abbiamo visto nel caso dell'apprendistato del medico cui si riferisce il già citato giuramento di Ippocrate. Pur nella grande variabilità della durata del percorso, una caratteristica strutturale costante dell'apprendistato è quindi data dal fatto che esso si prefiguri prevalentemente come una forma partecipativa, ed insieme e nello stesso tempo costituisca una forma intenzionalmente didattica.

Le forme di apprendistato extra-familiare, ovviamente possono comportare un trasferimento fisico dell'apprendista/iniziando da un luogo all'altro, e la nuova appartenenza viene facilitata dalla convivenza fisica degli apprendisti e dei loro maestri. Senza che perciò stesso la convivenza materiale strutturi un ambiente di tipo “familiare”. Come abbiamo già detto, la formazione dell'atleta, tutt'ora, come la formazione militare e l'addestramento nell'esercito, o in istituzioni assimilabili, costituiscono anch'esse una forma di apprendistato: lo “spirito di corpo”, o “di squadra”, che è specificamente richiesto in questi ambienti, concretizza una nuova appartenenza solidale, la cui forza è tale da motivare i necessari percorsi educativi e formativi¹⁰.

Passando ad esempi diversi di forme miste, una scuola di danza classica, o una scuola convitto per infermieri professionali, quali esistevano fino a una ventina di anni fa, presentano una sintesi integrata di forme scolastiche e forme di apprendistato. In questi casi particolari, la struttura da apprendistato/noviziato dell'istituzione determina le motivazioni positive anche per le attività scolastico-accademiche che la integrano, garantendo il successo formativo del percorso (oppure l'espulsione e l'auto-selezione da esso del candidato giudicato, o che si giudica, “non adatto”).

Nella forma dell'apprendistato, pertanto, più spesso (rispetto alla scuola) l'insegnamento assume caratteri di grande efficacia, dal momento che ci si colloca sempre in un contesto materiale concreto, in un mondo vitale (che si tratti di una corsia ospedaliera o di un palcoscenico) e non in un ambito artificiale/simulato come un'aula scolastica e accademica. L'insegnamento avviene in una prevalente relazione "faccia-a-faccia": il maestro/tutor/istruttore assiste l'esperienza diretta dell'apprendista che si confronta con l'oggetto da produrre, o con la particolare abilità/destrezza che gli si chiede di acquisire; il maestro interviene direttamente correggendo, modificando, valutando e criticando; fornisce suggerimenti, consigli, spiegazioni ulteriori; rimprovera, penalizza le prestazioni inadeguate, elogia. Il rapporto didattico si articola così in un far vedere, far fare, verificare, da parte dell'istruttore/maestro, e in un reciproco vedere, provare, eseguire, fare, verificare, da parte dell'apprendista. In tal modo si determina un parallelo sviluppo di competenza e motivazione: l'apprendista vede insieme all'istruttore la positività o l'insufficienza dei propri risultati; può correggere il tiro immediatamente, e può essere gratificato senza rinvii; non gli si chiede di esercitarsi a lungo su abilità e conoscenze (come tradurre dal latino o risolvere equazioni di secondo grado) di cui gli sfugga il valore d'uso immediato e remoto. Anche le infinite esercitazioni richieste e connesse a compiti particolari (come le flessioni, gli esercizi alla sbarra, gli allenamenti in vasca, oppure il solfeggio, ma anche la limatura a mano di un pezzo di metallo), pur nella loro estenuante ripetitività, sono più facilmente recepite dall'apprendista come connesse allo scopo e al livello di prestazione che egli progetta di conseguire, e quindi, anche quando psicologicamente "subite", continuano ad essere supportate dal suo sistema motivazionale interno. Ovviamente, quando ciò non fosse più possibile, l'apprendista abbandona di fatto il percorso iniziato.

Occorre sottolineare ancora, e conservare per la nostra riflessione, il dato che la motivazione dell'allievo, che supporta dall'interno i suoi percorsi di apprendimento/addestramento/esercizio, non deriva solo dal "vedere gli effetti" del suo lavoro immediatamente (questa sarebbe una motivazione strettamente didattica, sebbene importantissima).

Un secondo, importante, elemento di motivazione è di tipo sociale e socio/affettivo: la partecipazione, dentro la struttura dell'apprendistato, la condivisione degli obiettivi e degli scopi, determina una progressiva trasformazione della fisiologica competizione degli allievi (fra loro e con i loro tutor); il senso di appartenenza condivisa fra gli allievi e i loro istruttori/tutor/insegnanti, fa di tutti loro una "squadra", un "corpo" sociale specifico, internamente solidale (si vince e si perde tutti insieme)¹¹. Questa potente e complessa motivazione interna e condivisa, che è più ampia della sua dimensione strettamente didattica, non riguarda solo gli allievi, ma riguarda anche gli istruttori/insegnanti/allenatori che ne condividono gli sforzi e il tempo della vita.

Sul piano specificamente didattico, l'apprendistato mostra una esplicita consapevolezza: lo scopo della presenza dell'apprendista accanto al maestro è dichiarato e condiviso, e l'insegnamento intenzionale, con un corredo di percorsi addestrativi e di verifiche, è dichiaratamente presente. Rispetto al modello dell'insegnamento formale/scolastico, poi, l'apprendistato si caratterizza soprattutto per la relativa riduzione del suo obiettivo formativo: in pratica esso guadagna in efficacia, concretezza, specializzazione, ciò che non acquisisce in ampiezza e generalità (esso infatti non persegue mai una "conoscenza generale" e non presume mai di doverla conseguire).

La relativa brevità dell'itinerario proposto dipende dall'immediato inserimento in un ambito produttivo e dalla finalizzazione specifica e mirata che esso prevede. Ho detto "relativa brevità" perché in realtà alcuni apprendistati sono lunghissimi: la durata dipende dalla particolare qualificazione che si

intende conseguire, ed inoltre esistono sia apprendistati che possono/devono avere un inizio precoce (ad esempio musica e danza), ed altri che possono avviarsi nella tarda adolescenza.

Il tutor/supervisore/maestro nella forma dell'apprendistato/tirocinio

Un elemento decisivo, nella forma/modello dell'apprendistato, è infine la specifica competenza/abilità del maestro/istruttore, competenza sempre evidente per gli apprendisti, e sempre socialmente riconosciuta come tale.

Nel patto formativo, l'inesperienza dell'apprendista viene messa direttamente e costantemente a confronto con la situazione (lavoro o compito proposto), per il tramite della maggiore esperienza/competenza del maestro/istruttore. L'efficacia didattica dipende dal fatto che il modello dell'apprendistato permette di finalizzare al compito richiesto tutte le possibili informazioni teoriche, di fare sperimentare all'apprendista direttamente le ragioni delle indicazioni che gli sono state date, e di fargli verificare in situazione la loro funzionalità. Anche in questo caso quindi, si ha un procedere e un crescere dell'esperienza cognitiva con il supporto di una progressiva motivazione intrinseca e del rinforzo costante di progressivi feed-back forniti dalla situazione stessa. Ciò non significa che non esista anche, per ciascun apprendistato, un itinerario di verifiche sistematiche, che intervengono nella situazione stessa. La dinamica dei processi di verifica sottintende il passaggio dell'apprendista a una posizione riconosciuta di "esperto", quando egli avrà dimostrato ai suoi maestri di essere diventato "capace di". Ciò accade attraverso una continua e progressiva "messa alla prova" dell'apprendista, in situazioni globali e in esperienze pratiche, sia formalizzate sia informali. Nelle epoche storiche in cui l'apprendistato costituiva una forma istituzionale del processo educativo, come nel caso delle antiche Corporazioni di Arti e mestieri, colui che veniva riconosciuto "capace" otteneva anche,

contemporaneamente, il riconoscimento sociale del suo status di adulto e di "nuovo maestro" (Pancera, 1987). Sul piano psicologico, tuttavia, e per quanto le corporazioni siano sparite, il riconoscimento dell'acquisita competenza professionale, ad opera di coloro che sono stati responsabili della formazione stessa, assume una straordinaria importanza per il consolidamento identitario del giovane apprendista/tirocinante. Questi avverte comunque la propria costante "messa alla prova": nelle situazioni di apprendistato/tirocinio, quando siamo in presenza di giovani adulti, si può osservare, come un elemento fortemente e inizialmente selettivo, che alcuni giovani "non reggono" emozionalmente tale continua messa alla prova, probabilmente per un difetto di esperienza pregressa. In molti casi questi giovani si sottraggono di fatto al percorso di tirocinio, da cui non ricaveranno una reale esperienza formativa; in altri l'apprendista riconosce che la sua prima acquisizione nella situazione di apprendistato/tirocinio sia stata proprio la capacità di sostenere emozionalmente la propria "messa alla prova" (accettare che nella vita "gli esami non finiscono mai").

Possiamo dire che l'identità dell'io personale si consolidi già durante il percorso formativo, giacché in esso si acquisisce un "senso di efficacia" personale, un riconoscimento sociale e un "senso di appartenenza". L'identità ne viene rassicurata e confermata, mentre si consolida, nel sistema motivazionale, l'orientamento verso il lavoro/professione a cui ci si è già rivolti.

In altri termini, il percorso di apprendistato rassicura profondamente l'io giovanile circa il proprio "valore", quale che sia la forma di competenza professionale che viene specificamente perseguita. In ogni caso la "professionalità" conseguita include sempre un orientamento etico-deontologico, e la percezione di uno sviluppo integrato mente-corpo-mano, o comunque psiche-soma, che è anch'essa intrinsecamente rassicurante. Si tratta di forti elementi di integrazione, talvolta di riorganizzazione, dell'io. La convinzione sociale

radicata che “il lavoro renda adulti” può trovare molte spiegazioni e conferme dall’analisi della forma strutturale dell’apprendistato.

Appartenenza come motivazione intrinseca (nel tutor)

L’elemento motivazionale ha tuttora importanti conseguenze, osservabili nelle forme attuali di apprendistato giovanile (come i tirocini accademici e altri esempi di alta formazione professionale). Non si ottiene mai efficacia didattica senza solidarietà fra tutor e tirocinante, e questa solidarietà è inseparabile dalla percezione di appartenenza ad un gruppo professionale specifico, riconosciuto come un corpo sociale (che tuttavia può avere dimensioni molto diversificate). Per capire questo elemento dobbiamo spostare l’attenzione alla figura del tutor/istruttore (mentre noi tendiamo in genere a concentrarci sull’apprendista/tirocinante).

Il primo dato è che un tutor presenta caratteristiche professionali diverse dagli insegnanti di professione, che hanno sempre obiettivi educativi universali e generalizzati, e la cui professionalità coincide di fatto con le loro conoscenze e la capacità di proporle a degli allievi¹². Nel caso dell’apprendistato la funzione del tutor/istruttore è sempre parzialmente diversa, perché qualsiasi tutor/istruttore/supervisore può diventare tale solo in funzione di una competenza professionale già sviluppata, e dunque di una specifica esperienza nel settore. L’una e l’altra devono essergli in qualche modo socialmente riconosciute, perché egli sia chiamato a farsi carico dell’apprendistato/tirocinio di un giovane, che gli è inizialmente del tutto estraneo e indifferente. L’attività didattica e formativa costituiscono per un tutor una componente “non necessaria”, e comunque subordinata, rispetto alla sua professionalità, quale che essa sia. Ciò non esclude che alcuni professionisti diventino o si rivelino poi dei formatori eccellenti, entusiasti e appassionati: in genere, tuttavia, è proprio un’alta professionalità, in

qualsiasi campo, l’elemento che sollecita e stimola il tutor ad avvertire per primo la “preziosità” dell’esperienza di apprendistato/tirocinio. Sono più frequentemente solo dei veri professionisti che sentono la responsabilità diretta per gli apprendisti a loro temporaneamente affidati.

Per un tutor, quindi, è la consistenza, e la maggiore o minore strutturazione, della sua professionalità concreta a determinare la possibilità, per un verso della totale padronanza dell’oggetto professionale, e insieme un senso di appartenenza ad una soggettività super individuale, che si rivela decisivo, e che gli permette di selezionare/includere in essa il soggetto giovane che gli viene affidato, anche quando il tempo dell’apprendistato e la relazione fossero limitati nel tempo. Ovviamente questo senso di appartenenza governa anche le possibili esclusioni, non necessariamente esplicite, dal percorso di apprendistato. Talvolta un buon tutorato determina un’auto esclusione del tirocinante, e non tutti si rendono conto che le auto esclusioni, nei primi anni della giovinezza, costituiscono in realtà un esito formativo positivo, e non un insuccesso.

Dobbiamo osservare perciò, che la progettazione di una situazione di apprendistato ha il suo primo elemento qualificante nella individuazione dei tutor/istruttori e nella loro adesione/accettazione iniziale di questa responsabilità. Imposizioni di tipo burocratico e individuazioni sulla base di criteri di natura formale, difficilmente possono assicurarci buoni tutor, anche se l’esperienza mostra che, per alcuni professionisti, una attribuzione inizialmente casuale ha poi suscitato in essi una “vocazione” consapevole. Nel caso dei tirocini nella scuola, per i quali esiste oggi un utile materiale empirico, a partire dall’esperienza delle SSIS (Scuole di Specializzazione per l’Insegnamento Secondario) attive in Italia dal 2000 al 2008, si è osservato che non tutti gli insegnanti esperti sono per ciò stesso buoni tutor per gli allievi/insegnanti. Ovviamente anche per questa dimensione professionale vale il principio della riflessività: alcuni insegnanti sono diventati buoni tutor a partire dalla scoperta

personale della dimensione di apprendistato che caratterizza un tirocinio, e, nelle verbalizzazioni osservate in alcune situazioni formative a posteriori, essi sono stati in grado di razionalizzare la loro esperienza da tutor come uno sviluppo ulteriore della loro competenza professionale¹³.

Ciò è vero, in senso generale, per tutti i professionisti: possiamo ipotizzare che la capacità di esercitare il tutorato verso un apprendista/tirocinante riveli la qualità professionale effettiva di ogni persona adulta.

Ho avuto modo di osservare di recente, quasi accidentalmente, la gestione di un tirocinante da parte di un medico specialista, in ospedale, e ho avuto il tempo e il modo di valutare le interazioni didattiche specifiche fra loro (spiegare anticipando da parte del medico veterano e chiedere senza remore e senza falsi pudori da parte del giovane). Era evidente il senso di “preziosità” che entrambi attribuivano all’arte medica, ma anche le aspettative, la stima e le speranze del medico veterano, per il quale ogni nuovo medico specializzato era certamente prezioso, ma lo era in particolare questo medico tirocinante, verso cui egli esprimeva già, in termini non verbali, stima e fiducia. Data l’accidentalità della mia osservazione (io ero, in quel contesto, il paziente, la cui visita è durata un’ora, anziché la solita mezz’ora), e data la reciproca conoscenza pregressa fra me e il medico/veterano, ho potuto fare alcune rapide domande (mentre il tirocinante era fuori dallo studio) e ottenere una breve verbalizzazione del vissuto di questi, rispetto alla funzione di tutoraggio nell’ambito del suo lavoro. Userò quest’esempio per introdurre altri elementi significativi per la nostra riflessione.

La funzione di tutor esige nel professionista veterano una forma di “generosità”, in primo luogo rispetto al proprio tempo: la presenza di un tirocinante “rallenta” il lavoro, ed esige verbalizzazioni esplicative che possono essere molto impegnative, ed esigere un linguaggio molto controllato (nel nostro caso, spiegare al tirocinante

una indicazione fornita a questo paziente in particolare, in presenza del paziente stesso).

Ma ci sono difficoltà più sottili: anche il tirocinante “mette alla prova” il tutor con la sua stessa presenza, con le sue domande e osservazioni, e non può non attivare implicitamente una sorta di “competizione” professionale nella situazione. Il veterano sente quindi “messa alla prova” la sua preparazione, i suoi studi e la sua esperienza, per alcuni versi la sua stessa persona¹⁴. Paradossalmente, secondo alcuni tutor, proprio un tirocinante preparato e intelligente ti può impegnare più di un altro, sotto molti aspetti mediocre, perché questi, almeno, non entra in competizione ...

In realtà la competizione maestro/allievo costituisce una costante della dinamica educativa, ed è inseparabile dalla continua e reciproca “messa alla prova” fra loro. Dal punto di vista dell’educazione/formazione si tratta di una dinamica inevitabile, ma soprattutto di una dinamica positiva. Ma questi concetti (che sono della pedagogia generale) mancano in genere nella formazione dei tutor, come del resto degli insegnanti, per quanto molti professionisti adulti li acquisiscano con l’esperienza¹⁵.

Di fatto esistono tutor che comunicano poco e male, che lasciano implicito ciò che deve essere esplicitato, che non richiamano eventuali conoscenze cui sarebbe utile il riferimento, e il cui tutorato equivale alla presenza di un istruttore di nuoto “fuori dalla vasca”, al cui allievo è stata data una pura istruzione del tipo “nuota o affoga”. Questa tipologia si osserva in alcune relazioni di tirocinio, come presente nel vissuto dell’ex tirocinante, anche quando questi giudichi di avere comunque imparato dal suo tirocinio. Nella prima formazione degli insegnanti, i giovani rilevano sia grandi disponibilità e generosità, nei loro confronti, da parte dei colleghi “veterani”, che talvolta intervengono formativamente, nei loro confronti, in termini intenzionali; ma molti registrano anche rifiuti, e prese di distanza, dal collega “novizio”, per una sorta di “gelosia” dei propri “segreti del mestiere”.

In effetti, la capacità di guidare il noviziato professionale di un altro è espressione della piena maturità professionale di una persona, e identifica la maturità adulta ancora più della capacità di insegnare efficacemente (che si può incontrare già in soggetti tardo adolescenti).

La funzione di tutorato esige generosità quanto senso di appartenenza, ed è il senso di appartenenza che permette al professionista adulto di non lasciarsi distrarre dai sensi di gelosia innescati dalla sotterranea competizione fra lui e il tirocinante: riemerge sempre, nelle profondità della nostra psiche, la figura archetipica della fisiologica rivalità Maestro/Discepolo, e prende concretezza emozionale nella situazione. Ma sperimentarla e vincerla genera una esperienza formativa anche nel professionista adulto, solo che ciò sfugge alla maggioranza dei tutor: si tratta di comprendere che una reale (non solo istituzionale) esperienza di apprendistato, oltre ad essere formativa per il tirocinante/apprendista, deve risultare formativa per il suo istruttore/tutor. Questo potrebbe essere un principio cardine per la pedagogia del lavoro.

Alcuni elementi specifici dell'apprendistato tirocinio del giovane adulto

L'età del giovane adulto nel tirocinio attuale determina un problema pedagogico/didattico relativamente nuovo, almeno per due aspetti importanti.

In primo luogo si configura una situazione didattica particolare, nella misura in cui il tirocinio, quale che ne sia la durata, sottintende una preparazione accademica in tutto o in parte compiuta, vale a dire che esistono complessi di conoscenze articolati che il tirocinante dovrebbe già possedere, e che quindi rimangono impliciti anche quando (come nel dialogo fra il medico veterano e il medico tirocinante del nostro esempio precedente) essi vengono richiamati anche con una sola parola. In quell'esempio tutte le conoscenze della medicina costituivano un implicito, nel reciproco interrogarsi e risponderci fra i due medici, e per l'osservatore il

comune livello di conoscenza appariva abbastanza evidente, mentre il tutorato era reso possibile proprio da un divario di esperienza professionale specifica. Esistono però moltissimi nuclei di conoscenze articolate che non sono meno complessi, rispetto alla medicina, al diritto, o all'ingegneria, e la cui presenza/assenza rimane l'elemento implicito decisivo per l'efficacia del tirocinio. Per esempio, il processo di trasformazione dei Musei, da una dimensione di conservazione/custodia, ad una riconosciuta dimensione di luoghi di ricerca e di studio, può essere compreso solo alla luce di un sistema di conoscenze complesse, e tutte di livello accademico. Comprendere che un Museo può essere una "impresa culturale", con compiti di diffusione, divulgazione e animazione, pur dentro una differenziazione e articolazione che spazia dal reperto archeologico di qualsiasi tipo all'opera d'arte di qualsiasi tipo, non si ottiene certamente con il più accurato e ben governato dei tirocini trimestrali che possiamo offrire agli studenti universitari. Ma se le loro conoscenze scolastico/accademiche sono adeguate, solo allora anche un solo mese di tirocinio dentro il Museo permette la comprensione di questo fenomeno in termini concreti, ed apre un percorso potenziale per alcune professionalizzazioni specifiche.

Il primo punto pedagogicamente essenziale da comprendere, però, è che mentre i percorsi di tipo scolastico-accademico possono permettere effettivamente dei recuperi (in termini di nuove acquisizioni, almeno parzialmente) sul piano delle conoscenze teoriche, la forma dell'apprendistato/tirocinio, soprattutto se breve, e rivolta ad un giovane adulto, permette e favorisce piuttosto una nuova finalizzazione, una riorganizzazione funzionale della conoscenza personale, stimola nuove motivazioni e direzioni identitarie. Insomma, se anche un tirocinio specifico possa fare molto per la formazione di una singola persona, non si può per questo immaginare che l'introduzione di un sistema di tirocini accademici risolva di per sé i problemi della

formazione all'interno del sistema scolastico-accademico. I problemi (e soprattutto quelli noti e denunciati) si limitano a trasferirsi da un piano ad un altro e da un contesto all'altro (e in genere si ampliano nel nuovo contesto).

Di fatto l'apprendistato/tirocinio, per un giovane adulto, esige delle nuove sintesi personali che trasformino in concrete competenze, a partire dall'esperienza professionale iniziale, le reali conoscenze pregresse dell'apprendista.

Ovviamente, le conoscenze che vengono sintetizzate, o le competenze che si ampliano e si ramificano, sono quelle realmente possedute, non quelle certificate.

Per un secondo aspetto, l'età del giovane adulto rende difficile l'assunzione di una condizione effettiva di discepolato. In primo luogo egli deve poter riconoscere l'autorità dell'istruttore in termini di conoscenze, competenze ed esperienze. Anche in presenza di buoni e affidabili istruttori/tutor, per molti giovani l'emergere del primo stadio adulto con i suoi vissuti e bisogni specifici, mentre ancora sopravvivono elementi tipicamente adolescenziali non integrati, non realizza una condizione psicologica positiva (per esempio hanno aspettative irrealistiche, pretese più che aspirazioni, e cattive abitudini relazionali). Per molti sembra evidente una mancata elaborazione (in termini scolastici e accademici) della capacità di disciplinarsi rispetto agli oggetti di conoscenza/abilità che vengono loro proposti, e anche di disciplinarsi rispetto alle relazioni e alle modalità di comunicazione necessarie. Ma tutte queste dinamiche, che realizzano di fatto condizioni poco funzionali rispetto alla forma dell'apprendistato/tirocinio, appaiono poco studiate nella letteratura dedicata.

Per un altro aspetto, per quando abbiamo cercato, in questa riflessione, di analizzare la forma dell'apprendistato/tirocinio dei suoi aspetti più generali, nella pratica formativa bisogna sempre tenere conto, invece, anche di ogni dettaglio che diversifica. Ci sono livelli e forme di tirocinio diversi, che quindi corrispondono alla forma strutturale dell'apprendistato in termini di

funzionalità differenti e che non sempre sono fra loro comparabili, e che perciò andrebbero studiati e progettati separatamente. Viceversa la formalizzazione del tirocinio come spazio formativo istituzionale, in vario modo intrecciato con un modello scolastico-accademico, presenta quasi in termini inevitabili una tendenza omologante, in chiave organizzativo burocratica, che ne potrebbe invalidare la progettazione pedagogico-didattica.

Dal punto di vista della teoria pedagogica, rimangono decisivi, rispetto all'efficacia, alcuni fattori caratterizzanti i singoli tirocini: in primo luogo, come abbiamo già detto, la durata, e l'età del tirocinante, tenendo conto che le fasce 20/21 e 23/24, che distinguono i percorsi triennali dai percorsi magistrali o dai cicli unici, presentano già alcune consistenti differenze.

In secondo luogo, come abbiamo già anticipato, la definizione più o meno netta di un profilo professionale legato ad uno specifico tirocinio costituisce un elemento discriminante in termini di efficacia formativa. Non si deve sottovalutare che le ex Facoltà umanistiche sono state forzatamente ricondotte, a partire dalla riforma Berlinguer, non solo nella logica del 3+2, ma soprattutto nell'orizzonte di una professionalizzazione relativamente anticipata, che era ad esse tradizionalmente estranea. Per conseguenza in queste aree accademiche non esistono le precondizioni culturali e scientifiche, e la tradizione condivisa, che contrassegnavano da sempre le antiche Facoltà di Giurisprudenza e Medicina. E dunque i possibili profili professionali in esse sono meno definiti e riconoscibili, a parte quello dell'insegnante secondario o dello studioso accademico (cfr. Moscato e Pinelli, 2014).

Ancora è da osservare che, accanto alle differenze di durata del periodo e di età del tirocinante, un elemento di forte differenziazione è dato dalla collocazione del percorso di tirocinio dentro o fuori da un contesto formalizzato di abilitazione professionale in senso stretto (vale a dire con conseguenze giuridico-amministrative). È chiaro

infatti che all'interno di percorsi abilitanti, il tirocinante si sottopone alla forma dell'apprendistato e alla relazione con il tutor con un atteggiamento e una intenzionalità molto diversi, e anche il tutor assume una responsabilità diversa. Non è detto che queste oggettive condizioni migliorino però l'efficacia formativa dell'esperienza di tirocinio per medici e avvocati, o per psicologi e insegnanti.

E infine continuano ad esistere, come sempre, forme di apprendistato/tirocinio informale, non regolamentato, che segnano l'inizio e l'avvio di qualunque lavoro/professione, e perdurano tempi relativamente lunghi, e si rinnovano concretamente per ciascuna generazione. Anche da queste forme la pedagogia del lavoro dovrebbe/potrebbe dedurre molto, ai fini della comprensione della forma sempre rinnovata dell'apprendistato e della sua efficacia formativa.

Ci sono infine problemi generali, ampiamente denunciati, in cui devono necessariamente collocarsi, oggi, tutte le riflessioni pedagogiche in termini di formazione al lavoro.

In primo luogo, nel corso della scolarizzazione secondaria viene costantemente denunciata una inadeguata preparazione degli adolescenti per affrontare il nuovo; ma anche gli ambiti di qualificazione professionale dello stesso livello (corsi di formazione professionale, anche integrati nelle istituzioni scolastiche) denunciano la stessa inadeguatezza generalizzata.

In secondo luogo, ad un livello successivo, molti giovani accedono a percorsi universitari in termini incongruenti con la loro formazione secondaria, conseguendo in gradi diversi successo o insuccesso. Nel caso di sostanziale insuccesso, anche i tirocini accademici ne verranno condizionati e parzialmente invalidati.

In terzo luogo, si rileva una osservabile "scollatura" fra il titolo accademico conseguito e l'occupazione che poi si esercita. In molti casi un soggetto accede a un lavoro in assenza di titolo accademico specifico e talvolta lo consegue successivamente (questa condizione è ricorrente fra gli educatori sociali e professionali). La "scollatura" presenta anche aspetti positivi: in molte carriere professionali di successo e di elevato profilo si è spesso registrata una incongruenza evidente con la formazione secondaria e accademica che però non sembra avere agito negativamente: come nel caso di grandi manager con lauree umanistiche.

Se si prendono in considerazione alcuni dati internazionali, a proposito del rapporto di congruenza fra il lavoro svolto e il titolo accademico posseduto, si osserva che per una consistente percentuale di giovani occupati tale congruenza non esiste, e il fenomeno sembra più evidente fra i giovani italiani.

Ciò non tocca, naturalmente, la logica strutturale dei modelli di cui stiamo parlando, ma piuttosto la progettazione e la realizzazione dei sistemi formativi nel loro complesso, dentro le società contemporanee. Il problema riguarda anche la qualità delle azioni didattiche che si riescono a mettere in atto nel concreto, a tutti i livelli, a partire da quelli scolastici iniziali. La ricerca pedagogica ha dunque infiniti e articolati compiti, in questo momento storico, fra cui sembra prioritario "il compito di interpretare i propri compiti". E non appare condivisa da tutti l'ipotesi che, per approdare ad una maggiore efficacia progettuale e pratica, i pedagogisti debbano sempre ripartire dalle loro teorie apparentemente più astratte come dall'esperienza storica anche remota dell'umanità.

MARIA TERESA MOSCATO

Università di Bologna
University of Bologna

Riferimenti bibliografici

- Al. Agazzi (1958), *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, Brescia, La Scuola.
- G. Alessandrini (2010), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro: un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*, Lecce Pensa Multimedia.
- G. Alessandrini (2012), *La pedagogia del lavoro*, «Education, Sciences & Society», 2, 2012, pp. 55-72.
- G. Bocca, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, Brescia, La Scuola, 1998.
- S. Calderone (1967), *Fonti per la storia del IV secolo*, Catania, Castorina.
- J. Carcopino (1939), *La vita quotidiana a Roma*, trad. ital. Bari, Laterza, 2001, X ed.
- G. Corallo (1961), *Pedagogia*, Vol. 1, *L'educazione*, Torino, SEI.
- G. Corallo (2009), *Educare la libertà*, Scelta antologica a cura di M. T. Moscato, Bologna, CLUEB.
- L. Criscuolo (2014), *Aspetti dell'evergetismo scolastico: l'ellenismo, tempo di integrazioni*, in: U. Roberto, P. A. Tuci, *Tra marginalità e integrazione. Aspetti dell'assistenza sociale nel mondo greco e romano*, Quaderni di "Erga-Logoi", 2014.
- J. Dewey (1916), *Democrazia ed educazione*, trad. ital. Firenze, La Nuova Italia, 1949, VI ristampa, 1979.
- P. Faure (1973), *La vita quotidiana a Creta ai tempi di Minosse*, trad. ital. Milano, Rizzoli, 1997, III ed.
- Ippocrate, *Aforismi e giuramento*, trad. ital. a cura di M. Baldini, Roma, Newton Compton, 1994.
- D. Izzo (2005), *Pedagogia del lavoro e della formazione*, Pisa, ETS.
- P. Jaccard (1963), *Storia sociale del lavoro*, trad. ital. Roma, Armando.
- G. Kerschensteiner (1912, 1926 VI ed.), *Il concetto della scuola di lavoro*, trad. ital. 1935, con Introduzione di G. Calò, Firenze, Bemporad-Marzocco, 1967.
- G.B. Lemoyne, *Memorie biografiche di D. Giovanni Bosco*, S. Benigno Canavese, Tipografia Salesiana, 1904, Vol. IV.
- E. Leuzinger (1959), *Africa nera*, trad. ital. Milano, Il Saggiatore.
- H.I. Marrou (1950), *Storia dell'educazione nell'antichità*, trad. ital. della VI edizione francese, Roma, Studium, 1966.
- R. Morandi (1966), *Storia della grande industria in Italia*, Torino, Einaudi.
- M.T. Moscato (2008), *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogia dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola.
- M.T. Moscato (2013) *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Milano, Mondadori Università.
- M.T. Moscato, G. Pinelli (2014), *Didattica universitaria e alta professionalizzazione*, «Formazione lavoro persona», a. IV, n. 12, settembre 2014, pp. 81-94.
- M.T. Moscato, M. Caputo (2014), *Il modello TFA/PAS e la professionalizzazione dell'insegnante: un primo bilancio*, «Formazione lavoro persona», a. IV, n. 12, settembre 2014, pp. 105-116.
- A. Negri (1980-82), a cura di, *Filosofia del lavoro*, Milano, Marzorati (7 voll.).
- C. Pancera (1987), *Educare nel lavoro, educare al lavoro*, in: E. Becchi (a cura di), *Storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 89-106.
- C. Pancera (2001), *Il legame lavoro/educazione*, «Studium Educationis», VI, n. 2.
- R. Regni (2006), *Educare con il lavoro: la vita activa oltre il produttivismo e il consumismo*, Roma, Armando.
- G. Sandrone, *Tirocinio curricolare. Un modello in costruzione*, «Formazione Lavoro, Persona», n. 15, ottobre 2015, pp. 12- 24.

R. Sennett (2012), *L'uomo artigiano*, trad. ital. Milano, Feltrinelli.

G. Zago (2002), *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea. Teorie pedagogiche ed esperienze formative*, Padova, CLEUP.

¹ In verità, la *volontà/libertà* costituisce essa stessa, secondo Corallo, una *capacità umana* che si acquisisce con l'educazione (Corallo, 1961; 2009, pp.129-143).

² Cfr. Negri, 1980-82. Una rassegna bibliografica introduttiva alle diverse dimensioni del problema in Bocca, 1998. Si veda anche Zago, 2002, testo più storicamente curvato, con una appendice antologica utile.

³ Gli insegnamenti di *Pedagogia del lavoro* non sono presenti in tutte le sedi universitarie, ma si devono segnalare alcune presenze significative, per esempio a Bergamo, a Roma e a Padova. La letteratura apparsa negli ultimi dieci anni accompagna lo sviluppo di una rinnovata didattica universitaria (per es. Alessandrini, 2010, 2012; Regni, 2006; Izzo, 2005). Articolato e per molti aspetti esemplare il corso di *Pedagogia del lavoro* tenuto a Bergamo da G. Bertagna (vedi sito www.unibg.it).

⁴ Sarebbe più corretto parlare di un quinquennio di “esperienza professionale riflessiva”, giacché, dove l'esperienza lavorativa si compie senza toccare le necessarie soglie di riflessività professionale, non abbiamo un reale sviluppo, ma solo la standardizzazione e l'irrigidimento delle condotte professionali iniziali, quale che ne fosse il valore. Solo ad alcune condizioni l'esperienza professionale è realmente formativa (Moscato, 2008).

⁵ L'analisi filologica ci porterebbe a sottolineare la comune radice latina di *maestro*, *maestria* e *magistralità*, ma anche di *mastro*, e possiamo ritrovare tutti questi termini, con la stessa valenza simbolica, anche nella fenomenologia dell'apprendistato.

⁶ Alcuni aspetti di disciplina militare apparentemente troppo rigidi mi sono stati spiegati direttamente da ufficiali responsabili della formazione dei giovani alpini: così l'organizzazione dello zaino in termini identici per tutti non è un aspetto formale, ma una materializzazione del “principio di precauzione” rispetto a potenziali incidenti. Cfr. M. T. Moscato, *Il tema della guerra nell'educazione alla cittadinanza*, «Nuova Secondaria», a. XXVI, 4, 15.12.2008, pp. 108-115. Alcuni altri esempi di apprendistato analizzati anche in Moscato, 2008.

⁷ In un suo libro molto citato Sennett (2012) sottolinea la presenza, nella tradizione delle antiche corporazioni, di una matrice religiosa nel patto formativo, matrice che strutturava l'autorità del maestro artigiano e la lealtà dell'apprendista nei termini di una relazione padre/figlio.

⁸ L'immagine è di Platone, che descrive la staffetta che si svolge nello stadio al buio, e di cui lo spettatore vede solo la continuità della luce della fiaccola, che passa di mano in mano, mentre i tedofori progressivamente cambiano. Platone ne propone la figura come metafora del ricambio generazionale fra genitori e figli, e quindi anche come implicita figura dell'educazione (Platone, *Leggi*, 776b). L'immagine è diffusa nella letteratura romana: Lucrezio, proprio con riferimento alla continuità della vita umana attraverso il suo costante ricambio, scrive: «Le creature mortali vivono scambievoli vite. / Certe genti si accrescono, altre declinano, / e in breve tempo mutano le stirpi dei viventi, / e come tedofori si scambiano la fiaccola della vita» (Lucrezio, *De rerum natura*, II, 74-79). Si tratta evidentemente dello stesso concetto di Dewey citato all'inizio.

⁹ Molte mie osservazioni in questo testo dipendono da “materiale grigio”, prodotto negli ultimi dieci anni da studenti del mio corso di *Teoria e pratica della formazione*, all'Università di Bologna. Molti di loro hanno praticato sport fin dall'infanzia, alcuni erano ancora istruttori di nuoto, tennis, palla volo, o insegnanti di musica e danza, e molti avevano esperienza di animazione educativa, quando non di insegnamento.

¹⁰ Riordiamo che l'età tardo adolescenziale, che è tendenzialmente un'età di confine, non permette sempre una netta distinzione fra la dimensione educativa e quella formativa nel senso prima precisato.

¹¹ Questa condizione può non esistere in forme di apprendistato/tirocinio del giovane adulto, in cui la competizione/concorrenza resta molto alta, per ragioni di accesso selettivo al lavoro, e con riferimento a professioni in cui non è necessario “fare squadra”, o a modificate posizioni dell'apprendista/tirocinante nel contesto di lavoro. Insomma, solo nella forma della “bottega/impresa” possiamo avere una incorporazione solidale maestro/allievi e un necessario “fare squadra”. Per molti tirocini accademici e post-accademici si realizzano dinamiche opposte. In ultima analisi, la capacità di “fare squadra” nella situazione di lavoro concreta è piuttosto un traguardo formativo per l'adulto.

¹² La professione insegnante coincide con una specifica competenza comunicativa, tale da proporre un *oggetto definito* a un *destinatario designato* adattando al contesto professionale, vale a dire alla situazione concreta, contenuti, strategie, metodi e obiettivi. Un insegnante di professione è sempre capace di valutare prestazioni molto specifiche e abilità/competenze pregresse, e anche in relazione all'età degli allievi cui si rivolge. Una discussione su questo tema in Moscato, 2008.

¹³ Le riflessioni a posteriori che un professionista adulto è in grado di operare su alcuni settori della propria esperienza concreta, per quanto “filtrate” dal suo Io, costituiscono di per sé materiale di ricerca per una possibile “pedagogia del lavoro”: personalmente io devo molto a questo tipo di materiale, se si considera anche che l’osservazione sistematica di un tutor al lavoro è quasi impossibile da realizzare, e il pedagogo dipende, in realtà, dalle relazioni e osservazioni compiute dai tirocinanti durante il loro periodo di tirocinio. Talvolta il materiale di osservazione migliore si ricava in maniera del tutto accidentale.

¹⁴ «La sua idea era certamente intelligente, e forse più originale: io comunque non ci avevo pensato. Quando poi ho visto che la classe lo seguiva con interesse e attenzione, mi sono sentito messo da parte, e quasi invidioso di quel ragazzo che mi rubava la scena» (verbalizzazione di un docente tutor, comunicazione personale, Bologna, 2007).

¹⁵ «La competizione è inevitabile: la devi anche suscitare quando chiedi inizialmente: *Allora, come la impostiamo questa causa?* E loro cominciano a discutere. Ed è chiaro che si vogliono *fare belli*, mostrarsi preparati ai tuoi occhi che sei il *boss*, il *patronus*. È chiaro che competono anche con te, la tua approvazione li inorgoglisce, ma essere stato praticante in uno studio di prestigio è già un titolo professionale. Certo, qualche volta ti rompi le scatole di fronte a certe posizioni. Ma è normale che il giovane sia anche presuntuoso: deve essere presuntuoso, o la professione non la comincia nemmeno» (intervista informale, Catania, 2005, l’avvocato intervistato è anche docente universitario).