

Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro

Pedagogical conditions in order not to reduce the meaning of the educational alternation and the work-related learning

GIUSEPPE BERTAGNA

Why does talking about the theory and practice of educational alternation and work-related learning, without referring to the availability of a specific Pedagogical Anthropology, a grounded Onto-Gnoseology and some particular system and organizational conditions increase in an exponential manner the risks of misunderstanding the value of those two concepts and put them in an epistemological framework of «reductionist muscular activism»? The paper will provide some initial answers to this complex question and claim to Pedagogy the responsibility of taking away the problem of too many, maybe only convenient, simplifications which follow it.

KEYWORDS: WORK-RELATED LEARNING, EDUCATIONAL ALTERNATION, PEDAGOGY OF WORK, ITALIAN EDUCATION SYSTEM, PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

1. Premessa: l'alternanza formativa e l'alternanza scuola lavoro che non ci sono

Di una cosa si è sicuri. A maggior ragione dopo la lettura dei numerosi contributi che compongono questo numero della rivista.

Non siamo senza dubbio dinanzi ad esperienze di alternanza formativa che possano essere definite pedagogicamente «buone» quando:

- prima, si incontra l'astratto concettuale-culturale delle discipline di studio ordinato sui libri (le idee chiare e distinte delle differenti discipline) e, poi, solo poi, si fanno i conti con il concreto spesso disordinato della vita contingente, esistenziale e professionale, come se fossero due momenti successivi e tra loro estranei a livello logico, crono e topologico o, al massimo, tra loro paralleli, e non l'uno allo stesso tempo mezzo, condizione e fine dell'altro;

- prima, si rivendica la necessità di maturare un abito critico, peraltro con «maestri» più o meno tali perché reclutati e gestiti in maniera amministrativa (cfr. l'attuale sistema centralizzato, fondato su docenti provenienti da

anonime graduatorie, non sull'elezione interpersonale e di ogni istituzione scolastica in rapporto alle sue specifiche esigenze relazionali e di insegnamento), e poi, solo poi, quando lo si pensa astrattamente acquisito in base a canoni più o meno classici, si immagina di poterlo adoperare pronto all'uso nel momento in cui si incontreranno i problemi reali della vita personale, tecnologica, relazionale e civile del nostro tempo e/o dell'esperienza professionale;

- prima, si ritiene che serva l'insegnamento di qualcuno (magari soltanto con le lezioni frontali, dirette o capovolte non fa proprio alcuna differenza), poi, solo dopo questa esposizione o acquisizione concettuale del sapere altrui, possa generarsi l'apprendimento personale (magari soltanto con la costanza dell'esercizio sul sapere esposto o acquisito), quasi fossero due momenti separati e separabili, in rapporto tra loro lineare e non simultaneo e circolare¹;

- prima, si è convinti di dover possedere contenuti per così dire qualificanti e «scientifici», magari selezionati uguali per tutti da un superiore Ministero centralizzato nell'intero della cultura per la loro utilità sociale, e poi si facciano esperienze, magari di laboratorio scolastico o comunque

simulate, per provarne, guarda caso, e la scientificità e l'utilità, senza confrontarsi, allo stesso fine, con i problemi reali dell'esterno naturale e/o sociale da cui tali contenuti si originano e in cui si strutturano sul piano della genealogia e dell'epistemologia (basta qualche semplice esperienza di Service Learning o di Active Learning in the Community² per mostrare l'incoerenza di questa impostazione).

Ugualmente, non siamo senza dubbio dinanzi ad esperienze di alternanza scuola lavoro che possano essere definite pedagogicamente «buone»:

a) se fiorissero all'improvviso, dopo il secondo anno delle scuole secondarie, senza essere precedute, nei dieci anni di scuola precedenti, da una teoria e pratica costante delle esperienze di alternanza formativa;

b) se esse si riducessero a formule simili alla cosiddetta «impresa simulata», vero e proprio ossimoro pedagogico: un'«impresa», infatti, se vera, non deve essere simulata, e se è simulata non è un'impresa ma un tradizionale «esercizio scolastico», uno dei tanti «compiti a casa» di cui non si discute l'utilità, ma che è molto difficile assimilare alla teoria e pratica del concetto in discussione;

c) se esse si incistassero come corpi estranei nell'ordinario curriculum scolastico, per poche settimane o anche per tre mesi (come in astratto permetterebbe l'attuale normativa), senza essere adoperate come il sale indispensabile per dar sapore agli insegnamenti e agli apprendimenti disciplinari e interdisciplinari di ogni giorno, di tutto l'anno, per l'intero ciclo degli studi;

d) se addirittura si giungesse a collocarle durante l'estate, a cosiddette «lezioni sospese», quasi a confermare che avrebbero poco a che fare con il lavoro critico e cognitivo richiesto ad ogni scuola che si rispetti, chiamata senza soluzione di continuità all'analisi critica riflessiva delle teorie e delle pratiche, e delle loro precomprensioni di senso, che accompagnano ogni esperienza umana e quelle «sul, di, per, attraverso» il lavoro in particolare.

Se questo capita, e sappiamo bene che capita, anzi che non può non capitare nell'attuale inerzia culturale gentiliana ancora saldamente dominante, spesso peraltro in maniera implicita, quindi ancora più subdola, nel «pensare comune» delle élite politiche e tecnico-amministrative che reggono il nostro paese e nell'organizzazione fordistico-centralistica che tale «pensare comune» ha da novant'anni

giustificato per la gestione del nostro sistema di istruzione e formazione³, bisogna soltanto riconoscere che non siamo dinanzi all'attuazione del modello pedagogico dell'alternanza formativa e, al suo interno, dell'alternanza scuola lavoro, che sono sempre «con-crete», fondate sull'«apertura infinita del vissuto» ad andare oltre se stesso⁴, chiamate a sposare e a rivelare in ogni situazione il «mentre», il «durante», «il legare insieme i momenti distinti» prima menzionati⁵.

Occorre, al contrario, riconoscere che, dal punto di vista pedagogico, siamo soltanto in presenza di una caricatura politico-amministrativa dei due concetti, di cui prendere coscienza. In questo senso, la decisione di rendere obbligatorie per legge 200 ore di alternanza scuola lavoro nei licei e 400 ore nei tecnici e nei professionali invece di aiutare, come forse intendeva fare la legge 107/2015, a rilanciare, dopo gli sforzi falliti tra il 2001 e il 2006, il modello sincronico-integrativo dell'alternanza formativa e, al suo interno, dell'alternanza scuola lavoro, ha finito, paradossalmente, per rafforzare l'estensione e la profondità di quello opposto: il modello diacronico-separativo tuttora egemone. E ciò non solo per i vincoli organizzativi posti a tali esperienze dalle norme amministrative e sindacali vigenti, ma anche e soprattutto per il *framing*⁶ con cui si finisce per concepirle ed elaborarle. Se è obbligatorio andare in azienda soltanto per un tot di ore, infatti, si conferma che, esaurito tale limite, si sarebbe risolto il problema pedagogico della questione nelle ore scolastiche residue. Quando il problema è proprio questo.

Il segreto pedagogico dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro, perciò, è comprendere nel pensiero e agire nell'azione volontaria in maniera tale che, in ogni tempo, luogo, azione e relazione, sia sempre intenzionalmente contenuta, trovata, giustificata e in che senso e perché la «con-crezione», non la «dis-crezione», tra precomprensione antepredicativa delle cose e delle situazioni affrontate e loro comprensione predicativo-categoriale, tra azione e pensiero, materia e idea, lavoro e studio, pratica e teoria, esperienza e ragione, realtà e cultura, vincoli di contesto e possibilità; in una moltiplicazione di prospettive che si inseguono e si ibridano senza soluzione di continuità, e che ricordano, tutte, le epistemologie della complessità⁷ oggi impegnate a

rileggere la classica convinzione aristotelica sull'aporeticità intrinseca del reale e la vertigine della sua inesauribile *mise in abîme* euristica.

L'alternanza formativa, e l'alternanza scuola lavoro, quindi, vanno praticate e pensate come le metodologie indispensabili per esplorare criticamente e, soprattutto, per vivere in maniera sempre più consapevole questa irriducibile problematicità del reale esperito dall'uomo, senza indulgere a riduzionismi lineari.

Ecco perché non è possibile un'alternanza che sia davvero «formativa» e che, dai 15 anni, navighi sicura tra scuola e impresa in una scuola «separata», nel suo sviluppo organizzativo, nei suoi contenuti disciplinari e nei suoi metodi, dall'infanzia agli studi superiori, dai territori, dalle pratiche esistenti nel mondo del lavoro, dalla dinamica sociale e dai problemi autentici delle singole persone, così da incentivare la naturale tendenza di ogni sistema (scuola, impresa, società, gruppo, singola persona) alla chiusura autoreferenziale e alla scotomizzazione astratta del reale.

Per comprendere, allora, nel nostro paese, il senso e, soprattutto, identificare senza fraintendimenti più o meno involontari la strategica funzione pedagogica che può essere svolta dall'alternanza formativa e, al suo interno, dall'alternanza scuola lavoro è indispensabile ricondurre questi due concetti e, soprattutto, il loro lento e faticoso tentativo di tradursi in prassi educativa, didattica, organizzativa e ordinamentale non a conseguenza di qualche disposizione normativa più o meno iussiva. E tanto meno a qualche espediente politico messo a punto per contenere stratificati problemi sociologici di difficile soluzione, tipo il sempre più diffuso disinteresse dei giovani per l'istruzione formale, fenomeno che si trascina da decenni, o la sempre più preoccupante crescita dello *skill gap*, l'asimmetria tra le competenze maturate dopo 13 o 18 anni di formazione scolastico-accademica e quelle richieste dal mercato del lavoro. Pare, al contrario, necessario ricondurli a disegni che affiorano da un quadro pedagogico teorico molto forte e che ne fondi, preliminarmente, la loro natura e, perciò, la loro stessa pensabilità e praticabilità in un campo che sia davvero educativo.

In questa direzione, è difficile non continuare a dimezzare la sostanza pedagogica dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro se si concepiscono queste

due teorie e pratiche a prescindere da quattro fondamentali premesse teoriche che solo chi, in realtà, non le comprende o, dopo averle comprese, però non le condivide può definire astruse, lontane o indifferenti ai fini della concezione e attuazione dei due concetti in questione.

2. Prima condizione perché ci siano: una precisa opzione di antropologica pedagogica

In un'epoca come la nostra, in cui l'uomo è spesso letto e interpretato, a volta a volta, entro i limiti di un angelismo gnostico, di un animalismo biologistico, di un materialismo neurologico di impostazione o eliminativista o incompatibilista⁸, di una «macchinazione» della tecnica (genitivo oggettivo e soggettivo)⁹, di un ontologismo impersonale¹⁰ o di tutte queste letture parziali messe insieme, il nostro tema, per essere impostato e compreso senza equivoci più o meno intenzionali, esige, come prima premessa, l'esplicito riferimento ad un'antropologia pedagogica non riduzionistica, ma complessa, come può essere, nel caso specifico, quella ricavabile dalla lezione dei migliori insegnamenti della tradizione classico-cristiana¹¹.

L'uomo, in questo senso, dicevano Aristotele e Tommaso con parole relative alle conoscenze dei loro tempi, ma con significati tuttora attuali, non è mai soltanto un insieme di «vita vegetativo-minerale-corporea» e di «vita sensitivo-psichica», ma è sempre, anche, un insieme di «vita razionale», fatta di *logos* potenziale (passivo, paziente) e attuale (attivo, poetico). Quest'ultima è la tipologia di vita che permette di mettere in relazione riflessa e critica le tre «anime» (così le chiamava Aristotele) di ogni uomo con quelle degli altri, con le cose del mondo non umano e con il tutto che c'è, conferendo senso all'«essere in rete» di ciascuno nella società e nel mondo, nel proprio tempo.

Ogni essere umano, infatti, ci dicono anche tutte le scienze umane contemporanee, «dure» o «morbide» che siano, proprio grazie alla mediazione del *logos*, si scopre e si riconosce, contro ogni cartesianesimo, sempre *Embodied* (incarnato, incorporato, diluito nella materia che lo compone), *Embedded* (relazionale, ovvero sociale, dipendente dall'intersoggettività storico-culturale e dall'empatia che esperisce con gli altri) ed *Extended*

(esteso al mondo, nella storia, con esso co-esistente e con esso co-evolutivo).

La «vita razionale» che permette all'essere umano tutte queste consapevolezze non è una semplice aggiunta alle precedenti, ammoniva Aristotele¹². Non è il terzo e ultimo stadio cronologicamente successivo all'«anima» vegetativo-corporeo-minerale e a quella psichico-organica. Essa, al contrario, cambia da subito e per sempre la natura, ovvero la causa e il fine, delle precedenti. Nel senso che la corporeità minerale, la psichicità organica e la razionalità «spirituale» sono l'una sia la condizione, sia il mezzo, sia il fine unitario l'una dell'altra. Un plesso indivisibile. La divisione cartesiana tra *res cogitans* e *res extensa* è solo stata, in questa prospettiva, un artificio analitico. Non a caso i lacaniani parlano di *motérialité* (*mot* più *materialité*) per indicare l'impossibilità di una parola pura, di un *logos* completamente trasparente ed autosufficiente¹³. Il pensiero, quindi, è sempre, per forza di cose, anche un po' manuale, corporeo, psichico.

A maggior ragione, se perfino la mente cartesiana è composta di sensibilità e intelletto, ovvero si occupa, allo stesso tempo, di ciò che è soggettivo-empirico e di ciò che è razionale universale¹⁴. La disgiunzione e la separatezza dell'idea «che non contiene in sé assolutamente nient'altro se non ciò che è chiaro»¹⁵ è stata, di fatto, quindi, impraticabile allo stesso autore che l'aveva teorizzata.

L'idea più chiara e distinta che possiamo concepire, infatti, mantiene sempre qualche più o meno microscopico residuo empirico, sia esso psichico o mondano. Soprattutto, non può mai essere sradicata dall'intero vitale della persona e dal contesto materiale, sociale e storico-culturale in cui è collocata. Per usare le parole di Damasio¹⁶, «l'errore di Cartesio» (o di ciò che si attribuisce a Cartesio) è stato proprio quello di intendere l'atto del pensiero come una *res* che pensa, mentre ogni attività mentale è una forma di processo e funzione che si accompagna sempre alla struttura biopsicovegetativa di un organo (noi intesi come organismi unitari o solo come il nostro cervello), senza per questo ridursi soltanto a questo. Separare, quindi, nell'uomo, le sue tre «anime» classiche e le relazioni che esse instaurano tra loro, con il mondo fisico, sociale e storico-culturale è impossibile anche a volerlo. Ogni «dis-crezione» tra queste dimensioni, che non sia soltanto una distinzione concettuale, interna al

pensiero, quindi astratta, impedisce il loro stesso costituirsi per ciò che sono e, soprattutto, di comprenderle come l'identità peculiare dell'umano e dell'inaggirabile, fenomenologico «mondo della vita»¹⁷. Essenziale, sul piano antropologico, è sempre la loro «con-crezione». Tutto ciò che le separa in teoria e/o in pratica condanna l'uomo alla perdizione, tutto ciò che le unisce e le tiene insieme lo salva e lo compie sempre migliore di prima.

2.1. L'«educazione dell'uomo».

Questa premessa antropologica ha conseguenze importanti sul modo di intendere l'esperienza e il concetto dell'educazione dell'uomo. Modo di intendere che non può certo essere trascurato quando si propongono esperienze di alternanza formativa e di scuola lavoro che si intendano pedagogicamente legittimate sul piano teoretico, oltre che su quello della loro efficacia operativa.

L'educazione dell'uomo, infatti, di ogni uomo, alla luce della premessa antropologica esplicitata, si può paragonare, per usare una metafora di Hans Blumenberg¹⁸, ad un iceberg. E ciò sia che si intenda il genitivo «dell'uomo» come oggettivo, ovvero come ciò che si decide e si fa quando qualcuno intende «educare» qualcun altro e lo fa «oggetto» dei propri interventi «educativi». Sia che si concepisca il genitivo come soggettivo, ovvero come ciò che si decide e si fa quando ogni uomo «si educa e vuole educarsi», «dimostra di e vuole crescere nella propria educazione», e non in altro che magari le assomigli o vi sia comunque contenuto, ma che non si può ancora, in senso pieno, chiamare «educazione». Il riferimento è, naturalmente, a processi come: l'informazione; la comunicazione; l'istruzione; il condizionamento operante; l'in-segnamento concepito come mero lasciar segno sull'educando o su noi stessi al pari degli effetti di una forgiatura, di un modellamento; gli automatismi e le reazioni meccaniche; la crescita naturale; le pulsioni istintuali e i sentimenti; l'addestramento; l'accudimento; l'imitazione; l'esperienza; la percezione. Processi che sono senza dubbio tutti contenuti nell'educazione dell'uomo, ma che nemmeno messi insieme bastano ad identificarla nella sua natura specifica¹⁹.

L'educazione dell'uomo, di ogni uomo, quindi, è come se fosse una montagna di ghiaccio per la maggior parte

sommersa ed emersa solo in una piccola punta. Montagna, tuttavia, non cristallina, minerale, ma organica. Come sono tutti gli esseri viventi. Questo «iceberg vitale» che galleggia, respira e si torce navigando sulla superficie dell'oceano della storia, e che si leviga e si conforma a mano a mano in maniera diversa, cozzando contro le altre montagne di roccia e di ghiaccio che galleggiano nell'oceano del mondo, infatti, è strutturato, nella sua configurazione emersa, la punta, dalle energie condizionali che si trovano nella sua più estesa, potente ed influente parte sommersa. Ce lo hanno insegnato Darwin, Mandel, la svolta della biogenetica e dell'epigenetica del secolo scorso, nonché tutte le neuroscienze contemporanee. «Quasi tutto quello che facciamo, pensiamo e sentiamo non è sottoposto al nostro controllo conscio», scrive, infatti, David Eagleman²⁰. Ad esempio, prima che un'informazione, a scapito di altre, arrivi alla coscienza di ciascuno ci sarebbe oltre mezzo secondo di lavoro inconscio, bioneuropsichicomotorio. La regola varrebbe perfino in campo morale²¹. In fondo, è stata questa anche la lezione di Nietzsche, Freud, Lévi Strauss, Foucault.

Non c'è educazione storica dell'uomo che sia possibile soggettivamente ed oggettivamente, quindi, se la si pretendesse depurata o a prescindere dalle dinamiche biochimico-neuro-fisico-ambientali che contraddistinguono la vita di ogni essere umano e la rendono possibile; tanto meno a prescindere dalle dinamiche accese dallo strato psichico di ciascuno, innestato sul precedente: pulsioni istintuali, emozioni primarie ed emozioni secondarie che si radicano nella notte dei tempi evolutivi. Le «passioni» di cui parlava Cartesio. Tutte dinamiche che, interagendo sistematicamente tra loro, sono subite dai soggetti umani e che danno a ciascuno una direzione determinata a cui non nessuno può sottrarsi anche a volerlo.

Possiamo dire, con Freud, che esse irrompono efrattive nel quotidiano cosciente di ciascun essere umano sotto le forme occasionali e disparate di sogni, dimenticanze paradossali di nomi propri o comuni, lapsus verbali, sbadattaggi, errori inspiegabili, coazioni a ripetere, automatismi, ripetitività anonime e compulsive, gesti meccanici che risultano non solo estranei, ma financo spesso spiacevoli quando giungono alla coscienza soggettiva²². Al punto che, ricorda sempre Freud, l'*Heimlich*, ovvero l'abituale, il familiare, il noto, il

consueto si rivela, proprio perché tale, l'*Unheimlich*. Talmente abituale, familiare, noto e consueto, cioè, da non essere più rilevato e da essere lasciato celato, come non esistesse. Per questo, mai osservato ed esplorato, e, quindi, confinato nella parte più riposta e irraggiungibile della propria casa (*Heim*). Da cui, tuttavia, balza improvvisamente e imprevedibilmente fuori, spaventando il padrone e spaesandolo, sotto forma di inatteso, di non familiare, di sconosciuto, di inconsueto²³. Come se, in questi momenti, «una potenza psichica ignota»²⁴ spossessasse ogni soggetto della sua pretesa e sovrana autonomia e instaurasse con lui «una situazione simile a un rapporto di servitù»²⁵. Cosicché l'impersonale si appropria del personale e l'io di ogni uomo si scopre essere non un soggetto, ma un «esso», una «cosa»²⁶. L'attività riflessiva e critica personale, quando si volesse essere generosi, perciò, avrebbe, nella migliore delle ipotesi, accesso solo a frammenti della vita della mente: sarebbe «solo un barlume nel compatto fluire della vita»²⁷.

Nessuno, tuttavia, parlerebbe davvero di «educazione» dell'uomo storico se essa si esaurisse nella complessione di queste dinamiche tanto obbliganti quanto sommerse e inconsapevoli. Parliamo, invece di «educazione dell'uomo», genitivo oggettivo e soggettivo, quando facciamo i conti con le dinamiche della parte sommersa di questo ipotetico iceberg vitale umano attraverso quelle della punta emersa, cioè consapevolmente. Non che queste dinamiche emerse possano esistere indipendentemente dalle precedenti, immerse. E nemmeno che sia praticabile una separazione tra le due. Semplicemente che, conoscendo sempre meglio e di più la potenza condizionante delle dinamiche sommerse, ci si sforzerebbe di instaurare con esse anche un ruolo attivo, razionale, di governo, sebbene sia molto chiara l'ambizione e la complessità del compito, visto che non lo si potrà mai considerare né acquisito né concluso. Fino al punto di chiamare razionale oggi ciò che domani si può scoprire epifenomeno di movimenti inconsapevoli che richiedono una nuova e diversa formulazione dello stesso modo di intendere la razionalità.

In questo modo, è come se la punta dell'iceberg non fosse soltanto l'oggetto passivo di vibrazioni simili a quelle automatiche, meccaniche e deterministiche provocate nel sottosuolo dai terremoti, ma potesse, poco o tanto che sia,

ma progressivamente, come peraltro dimostra la storia dell'evoluzione umana, fare anche il contrario: ri-flettere, nel senso etimologico, su di esse e restituire questa vibrazione del poco o tanto riflesso anche al resto dell'intera unità a cui appartiene. Unità vitale che viene, quindi, ad assumere un senso del tutto differente da prima che fosse percorsa da questo nuovo e misterioso brivido di coscienza.

Il giovane Heidegger ha appena teorizzato, nei suoi primi corsi friburghesi, che «l'effettività» (*Faktizität*), cioè la realtà nella quale si consuma l'esistenza quotidiana di tutti e di ciascuno, «non include nessuna idea di "io", persona, io-polo, centro dell'atto»²⁸: escluderebbe, insomma, ogni dimensione che sia esterna, trascendente e neppure trascendentale rispetto al mondo delle cose. Anche nella prima parte di *Essere e tempo* ribadisce che l'Esserci «innanzitutto e per lo più non è se stesso»²⁹, non si dà da se stesso come soggetto autonomo e autocosciente, ma acquista, invece, visibilità a sé e agli altri soltanto nell'orizzonte impersonale aperto dall'uso strumentale che intrattiene con le cose del mondo, con gli enti di cui si serve, altri uomini compresi che lo usano a sua volta come oggetto. L'Esserci è sempre derivato, perciò, per Heidegger, da un «con-Esserci». «Non c'è, né mai è dato un soggetto senza mondo», un «io isolato»³⁰.

Una volta pervenuto a se stesso, tuttavia, l'Esserci, ciascun essere umano, sarebbe scosso alla radice dalla *Befindlichkeit*, «la situazione emotiva fondamentale dell'angoscia» determinata dalla consapevolezza, unica tra tutti gli altri enti esistenti, non tanto della morte degli altri e di tutto, ma proprio di sé³¹. Il soggetto umano, in ultima analisi, scoprirebbe, grazie all'angoscia suscitata nella coscienza dalla propria morte, di vivere in modo «inautentico» e rivendicherebbe, perciò, la sua «autenticità». «L'esistenza autentica», però, continua Heidegger, «non è qualcosa che si libra al di sopra della quotidianità deiettiva; esistenzialmente, essa non è che *un afferramento modificato di questa*»³². Come a dire che, paradossalmente, non sarebbe possibile nessuna autenticità esistenziale del soggetto senza e al di fuori dell'inautenticità che lo costituisce. Come dirà Lefebvre, si tratta di «afferrare lo straordinario dell'ordinario»³³ perché ogni «cosiddetta coscienza personale» che ama presentarsi sotto le forme nitide di «un centro dato, un fuoco fisso, una

sfera chiusa»³⁴ in realtà è frutto di infiniti «reti e 'giri'»³⁵, di «relazioni interpersonali» attraverso le quali ogni «je o moi si illumina diversamente» a seconda «degli 'essi', dei 'loro', dei 'si'»³⁶.

In modo meno speculativo, per restare nella metafora, saremmo dinanzi al brivido nuovo e misterioso trasmesso dalla parte emersa dell'iceberg all'intera comprensione di se stesso nel mondo, anche e proprio in ragione di tutta la sua effettività. Brivido che fa sentire il protagonista della *Recherche* «appollaiato» sulla piccola cresta di una montagna gigantesca, impossibilitato però a muoversi senza doverla spostare tutta, e per di più colto da vertigine come, guardandola, vede le molte miglia della sua altezza visibile e, soprattutto, sente quelle ancora maggiori delle sue profondità invisibili³⁷.

Non si tratta, certo, di pretendere il dominio del razionale soggettivo, teoretico, tecnico o pratico che sia, cioè della punta dell'iceberg, sull'intero dell'iceberg e, tanto meno, su tutti i suoi movimenti interni ed esterni, di contesto e di relazione, che lo animano. La soggettività non è così sovrana, trasparente e, soprattutto, potente. Si è ormai tutti vaccinati su questi suoi limiti, soprattutto dopo qualche troppo entusiastica febbre razionalistica moderna.

La formazione veramente umana di ogni persona, tuttavia, è proprio questo continuo ri-modellamento del sé consapevole e razionalmente cosciente, per rimanere nell'immagine della punta emersa dell'iceberg, che rammemora, ri-flette, ri-legge senza sosta, e certo in modi e tempi non uguali per tutti e imprevedibili anche per ciascuno, la morfologia dell'intero iceberg di cui è comunque espressione e che sostanzia senza separazioni tra parte emersa e immersa la sua unica vita tra le vite di un mondo.

Come scrisse Hegel, «quando nel conoscere si presuppone alcunché come noto e lo si tollera come tale, si finisce con l'illudere volgarmente sé e gli altri; allora il sapere, senza nemmeno avvertire come ciò avvenga, non fa un passo avanti nonostante il grande e incompreso discorrere ch'esso fa»³⁸. È dunque l'attività noetica, logico-conoscitiva e ri-flessiva, anche nella memoria, ciò che consente all'uomo di fare passi avanti nell'ignoto nel non razionale, comprendendosi nel mondo e nella società, senza mai peraltro ridurvisi. «Questa identità cosciente del finito e dell'infinito, l'unificazione dei due mondi,

sensibile e intelligibile, necessario e libero, è, nella coscienza, il sapere. La riflessione come facoltà del finito e dell'infinito ad esso opposto sono sintetizzati nella ragione, la cui infinitezza comprende in sé il finito»³⁹.

2.2 Una rilettura classica del problema.

Il linguaggio non è il medesimo. Tantomeno lo è il contesto culturale. Ma senza voler avanzare forzature, siamo, in fondo, dinanzi ad una verifica della sostanza contenuta nell'antica antropologia aristotelico-tomista, naturalmente rivisitata all'oggi. «L'anima vegetativa» e «l'anima sensitiva» l'uomo le ha in comune con gli altri esseri non viventi e viventi. Soprattutto con quelli viventi filogeneticamente più contigui. Sono il comune sostrato.

La differenza umana, invece, sempre per continuare Aristotele, non starebbe nei meccanismi, nei determinismi, negli automatismi, nei condizionamenti tipici del nostro essere sensitivi e vegetativi al pari degli altri esseri, ma nascerebbe dall'«anima razionale». Non, come già si diceva, che essa si aggiunga alle precedenti⁴⁰. Le informa, al contrario, dall'interno, ne cambia la natura complessiva, costituisce il loro *telos* per nulla a questo punto sommatorio ma produttivo, la loro stessa ragion d'essere. Per cui, in senso proprio, «anima vegetativa e sensitiva», di per sé, nell'uomo, non esistono, ma non sarebbero nient'altro che dimensioni dell'«anima razionale», e viceversa, in un intreccio unitario e indissolubile che rimarrebbe tanto storicamente inesauribile, quanto insuperabile.

Questa lettura si può accusare di *razionalismo* solo se, con questa tipologia classificatoria, si intende qualcosa che si allontana dal significato originale, filologico, del termine razionale: ovvero relazionale, ciò che unifica il disparato, il contingente, il non conosciuto, trovando connessioni perfino là dove sembrano esistere distanze abissali tra i soggetti e le cose⁴¹. Per cui non di razionalismo bisognerebbe parlare, ma semmai di *relazionalismo* che nulla esclude da sé e che, proprio per questo, rimanda sempre ad altro, a proposito dell'impostazione che si propone.

È in questo senso che l'«anima razionale» renderebbe possibile, nel tempo e nel mondo, «l'uomo» e la sua

soggettività anche identitaria⁴². E lo farebbe da due prospettive.

La prima sarebbe quella indicata, in modi diversi, dai costruzionisti culturali (da Lévi Strauss a Rogoff, dalla Benedict e Mead a Bateson e Geertz). Nel senso che la ragione dell'uomo sarebbe determinata, al pari della sua crescita fisica, del suo respiro o della sua digestione, dalla «cultura» in cui nasce e si sviluppa. Esso, infatti, sarebbe «un animale impigliato nelle reti di significato che egli stesso ha tessuto» e la cultura consisterebbe «proprio in queste reti»⁴³ che, insieme ai significanti (ovvero al linguaggio inteso come Altro del soggetto, direbbe Lacan⁴⁴), finiscono per renderlo possibile e costituirlo sulla scena del mondo e della storia. Per questo, ricordava Rousseau, chi nasce alla Mecca è musulmano, mentre chi viene al mondo a Roma è cristiano. La medesima osservazione avanzata quasi cento anni dopo da Stuart Mill, quando si stupiva che ogni uomo non fosse turbato «dal fatto che le stesse cause che lo hanno reso anglicano a Londra l'avrebbero fatto diventare buddhista o confuciano a Pechino»⁴⁵.

La seconda prospettiva si potrebbe dichiarare la reciproca della precedente ed è ciò che i personalisti e la tradizione cristiana hanno chiamato soggetto-persona. Ogni essere umano, infatti, è come se, per usare il linguaggio di Heidegger, fosse «gettato» nel mondo e nella storia. Una pura deiezione nel e del quotidiano. Un ente tra gli enti. Ma non è solo questo. Se la «cultura» ci costituisce e ci rende possibili come soggetti perfino identitari dentro la rete dei significanti e dei significati che ci avvolgono, tuttavia, è altrettanto vero che tale «cultura» sarebbe sempre uguale a se stessa, senza alcuna alterità evolutiva (o involutiva) e senza alcuna originalità genetica e genealogica se non ci fosse, poco o tanto che sia, ma sempre, il contributo specifico e cumulativo di azioni umane decise da ciascuno, nell'ambiente naturale e socio-culturale che gli è dato vivere in intenzionalità, logos, libertà e responsabilità. Sono queste le dimensioni che, da un lato, costituiscono la causa, il processo e il prodotto dell'«educazione dell'uomo» (genitivo soggettivo ed oggettivo) e che, dall'altro, proprio per questo, quando mancano, ne segnalano l'assenza.

Per dirlo con il linguaggio della Arendt, allieva di Heidegger, non ci sarebbe, infatti, «cultura» se ogni uomo

non fosse nato non «per morire, ma per incominciare»⁴⁶, per «dare inizio coi propri mezzi a qualcosa di nuovo che non si può spiegare con la reazione all'ambiente e agli avvenimenti»⁴⁷, per introdurre più o meno da protagonista nel mondo e nella storia qualcosa di «inatteso» e «improbabile»⁴⁸, una specie di continua «rimessa al mondo del mondo» stesso che si può indicare come sua capacità di inizialità⁴⁹. Nel nostro caso, l'inizialità creativa dell'educazione umana come possibile e progressivo consolidamento ed espansione dell'intenzionalità, del logos, della libertà e della responsabilità di ciascuno. *Initium ergo ut esset creatus est homo, ante quem nullus fuit*, aveva scritto Agostino⁵⁰. L'uomo fu creato perché ci fosse un inizio, oppure perché fosse, lui stesso, un inizio. Ovvero la causa, il fondamento di qualcosa di nuovo e unicamente suo, sia esso nel reale sia esso nel possibile. Nel caso, specifico, il nuovo di cui stiamo parlando è l'introduzione nel mondo e nelle relazioni interpersonali reali e/o possibili della logica educativa sostanziata da azioni caratterizzate delle qualità che prima si richiavano.

In *La sera del dì di festa* Giacomo Leopardi ricorda che «tutto al mondo passa e quasi orma non lascia»⁵¹. L'attenzione, anche dopo tutte le celebrazioni dell'effettività e dell'esso impersonale che sovrasterebbe ogni preteso io personale tipiche della più parte dell'attuale stagione filosofica, va posta, però, su quel «quasi». Poco o tanto, più o meno proustianamente ben «appollaiati» sulla più minuscola cresta di una catena montuosa di proporzioni immani, infatti, il campo dell'educazione, se è tale, è il campo nel quale ciascuno lascia su di sé, sugli altri e sul mondo su cui poggia e che porta tutto con sé, come la chiocciola, un segno voluto, ancorché più o meno agogico con gli altri e con il resto delle cose esistenti⁵², di cui è comunque causa e processo, e di cui è chiamato, come conseguenza, ad assumersi anche la responsabilità dei prodotti e dei loro effetti. Se non altro degli effetti di cui rimane, ex ante o ex post, consapevole.

Qui, infatti, entra in campo il soggetto-persona non solo come ente passivo, che è toccato, o premuto o condizionato senza saperlo dalla parte sommersa dell'iceberg, dalle acque dell'oceano della storia nel quale naviga, reagendo, come ogni prisma minerale o organismo

vivente, a queste pressioni che lo urtano e lo costringono con comportamenti che si palesano adattamenti più o meno autopoietici tra il sistema persona e il sistema ambiente. Entra in campo, invece, il soggetto-persona che agisce, poco o tanto è meno importante della circostanza che, comunque, agisca, nei limiti storici ed educativi che gli sono concessi, in modo intenzionale, con logos, in libertà e responsabilità sul corso reale e/o possibile di sé e del fiume del mondo e degli altri con cui è in relazione, interpretandoli e modificandoli in parti più o meno ampie, grazie al suo piccolo o, in qualche caso, meno piccolo, comunque attivo, protagonismo personale.

La stessa etimologia del termine «educazione», del resto, sia che la si riporti all'*educere* sia che la si rimandi all'*educare*, contiene la radice *ex* che è, nel primo caso, un «tirar fuori», un «condurre» e, nel secondo, un «allevare», «nutrire». In ambedue i casi, questa radice è un segno della dinamica indicata e del fatto che l'educazione chiami sempre in causa un'inizialità, una novità, uno spostamento che introduce, per chi educa o è educato, qualcosa di prima inesistente sul piano delle azioni, delle intenzioni o delle relazioni materiali⁵³.

2.3. L'analisi pedagogica dei comportamenti umani.

Queste consapevolezze sono importanti ai fini della messa a punto di una teoria e di una pratica dell'alternanza formativa e poi, dai 15 anni, di un'alternanza scuola lavoro che vogliano esplorare tutte le complesse potenzialità educative contenute in queste esperienze. È vero, la parte più ampia dei nostri comportamenti personali, sociali e professionali, come esseri umani, è determinata da fattori genetici, bio-ambientali, fisici, neuronali, psichici, sociali, organizzativi a cui non possiamo sottrarci, anche a volerlo con tutte le nostre forze.

Si può dire che, in questi casi, più che agire, noi «siamo fatti» (non a caso, di un ragazzo stordito dalla droga si dice che «è fatto»); più che essere la «causa» e il «processo» delle nostre *azioni*, mettiamo in campo comportamenti che sono gli «effetti» dei geni, dei neuroni, dell'ambiente, della società, delle organizzazioni e delle tecniche invasive esistenti; più che «inaugurare» le nostre *azioni*, facendole partire da noi, siamo al contrario «inaugurati», noi e il nostro comportarci, dalle dinamiche fisico-psichiche, dal

mondo e dal contesto che ci sovrastano e ci si impongono con le loro irresistibili forze.

Questo non significa, però, che ci sia negata la possibilità del brivido di cui si parlava e, quindi, di ri-conoscere con gli occhi della mente questo «stato delle cose» e di rivendicarne, di conseguenza, anche una padronanza critico-riflessiva. Di ri-conoscere, in altre parole, e pure di ri-cordare (con gli occhi del cuore), in *intenzionalità*, *ragione*, *libertà* e *responsabilità*, la circostanza che, tra i fattori costrittivi di varia natura prima identificati e che ci spingono ad assumere determinati comportamenti nel contesto evolutivo e socio-ambientale-professionale che viviamo, ne esistano alcuni che riconosciamo, nel reale o nel possibile, noi, proprio noi, ancorché al livello di autenticità e maturità che abbiamo raggiunto, veri (oppure falsi, nel senso di ingannevoli), buoni, da promuovere (o per noi «cattivi», da inibire) e belli da gustare (o per noi brutti, fino al disgusto), e quindi, anche utili, da usare (o per noi inutili, da tralasciare) e piacevoli, che ci danno attimi di felicità (o per noi spiacevoli, che ci gettano nella prostrazione e nel dolore). E che proprio su di essi possiamo, nel giudizio negativo o positivo, impostare il duro cammino della condivisione intersoggettiva o, per usare le parole di Heidegger, di quell'*afferramento modificato* della quotidianità deiettiva mondana e sociale nella quale siamo immersi, che, tuttavia, permette all'inautentico feriale di produrre l'autentico festivo e a quest'ultimo di non potersi affatto riconoscere se non sostanzandosi nel precedente.

Abbiamo senza alcun dubbio, infatti, la possibilità di trasformare in *azioni* umane a pieno titolo educative anche comportamenti da noi incontrollati e, per molti aspetti, anche incontrollabili perché non li abbiamo scelti, ma solo subiti, oppure comportamenti di cui siamo certo consapevoli, ma che assumiamo «all'improvviso» e, perciò, non sono stati sottoposti allo scrutinio della nostra personale intenzionalità, del nostro logos, delle nostre libertà e responsabilità. Ma ciò, appunto, può avvenire soltanto a posteriori: quando, cioè, i comportamenti in questione si sono già manifestati e, una volta compiuti e sottoposti ad analisi critica riflessiva, recuperati alla memoria (*apprendere par coeur*, dicono i francesi), si riconoscano, poi, per noi, nella situazione che si è data come ci è stata data, come i migliori possibili, i più

motivatamente desiderabili (o indesiderabili) rispetto ad altri.

A livello preverbale, con l'uso di un pensiero visivo indipendente dal linguaggio che gli psicologi identificano come «pensiero mimico», i bambini sarebbero in grado di esplicitare la dinamica morfologica dell'azione fin dai quattordici mesi. Da quest'età, scrive infatti M. Donald, «la capacità mimica si fonda sull'abilità di produrre di propria iniziativa azioni rappresentative consce, intenzionali e non linguistiche»⁵⁴. I bambini puntano il dito. E anche i loro coetanei non guardano mai il dito, ma la cosa indicata, luna o quadro che sia⁵⁵. La prima testimonianza di germinale intenzionalità. Il cucciolo d'uomo si svincola dalla reattività episodica e comincia a praticare rappresentazioni intenzionali che permettono l'*attenzione condivisa*, la capacità di porre in comune con qualcuno un oggetto e di introdurre attivamente se stessi nel mondo materiale e sociale. Un'introduzione che si fa a mano a mano sempre più estesa, ricca, protagonista, rammemorata (a partire dai tre anni) e, soprattutto, critica. Si può immaginare quanto questa competenza, se ben esercitata, possa e debba crescere con l'avanzare dell'età, diventando adulti «cittadini e lavoratori» davvero «educati».

Ecco allora spiegata, alla luce della dinamica appena riassunta, l'utilità di padroneggiare sul piano pedagogico alcune distinzioni concettuali che aiutano ad allargare progressivamente in intensione ed estensione i confini dell'educazione subita o agita. Il riferimento è al riconoscimento delle differenze pedagogicamente esistenti tra disposizioni, automatismi/meccanicismi, dispositivi, routine (abilità), azioni, abitudini. Nomenclatura concettuale che va ritrovata nei più diversi comportamenti linguistici e/o motori della vita personale e sociale (alternanza formativa) e, nondimeno, in quelli della vita professionale (alternanza scuola lavoro), e la cui padronanza è condizione per fondare e, poi, a mano a mano, irrobustire l'inizialità di cui l'educazione di ciascuno è testimonianza, senza la quale non si potrà mai parlare di novità e creatività culturale e professionale da introdurre nel contesto del mondo che ci è dato vivere, così da farlo sempre, anche se per poco e a nostro avviso, migliore.

Vediamo, allora, di precisare questo vocabolario concettuale con il quale classificare i comportamenti nostri e altrui, incontrati durante le esperienze di alternanza formativa e di alternanza scuola lavoro, prima che avvengano o dopo che sono avvenuti. Lo scopo è individuare quali, tra questi comportamenti, possono essere ricondotti, e fino a che punto, e perché, alle dinamiche dell'educazione umana, così da individuare in maniera sempre più larga e progressivi i confini di quest'ultima, nei suoi processi e nei suoi risultati.

Per procedere alla classificazione sarà naturalmente indispensabile ricorrere, sul piano metodologico, anzitutto, all'osservazione anche prolungata dei comportamenti esibiti; in secondo luogo, all'intervista e al colloquio individuale e/o di gruppo con chi li ha commessi per scoprire «se e come» sono stati decisi e «perché» e con quale «senso» sono stati messi in atto; infine, all'analisi comparativa delle possibili loro cause (etiologia) sulla base delle acquisizioni esplicative fornite dalle teorie delle scienze dell'educazione (psicologia, sociologia, antropologia, biologia, neurologia, auxologia, tecnologia, economia ecc.). Questi passaggi metodologici si possono e si devono percorrere, con i dovuti adattamenti, non solo per riconoscere la natura e poi classificare in maniera non ingenua i comportamenti altrui, ma anche i propri. Guardar-si, riveder-si, trasformare anche se stessi in oggetti della propria indagine, magari grazie agli strumenti tecnologici oggi molto comodi e disponibili per tutti (basta un cellulare per la videoregistrazione), è sempre una buona strada per incrementare la formazione di sé. Avendo, tuttavia, ben presente che «non c'è niente nella natura stessa della soggettività che ci predisponga a diventare degli esperti di noi stessi, come se il fatto di essere un soggetto ci desse una sorta di accesso privilegiato a noi, per cui necessariamente dovremmo avere più informazioni su noi stessi che su qualsiasi altra persona nel mondo. Ognuno di noi diventa invece uno specialista di se stesso, perché ci troviamo interessanti e raccogliamo quindi molte informazioni su noi stessi»⁵⁶. «La natura, si dice, ha dato a ciascuno di noi due orecchie ma una lingua sola, perché siamo tenuti ad ascoltare più che a parlare» (Plutarco, *L'arte di ascoltare*). Quando dobbiamo guardare noi stessi ci viene più facile seguire questo antico ammonimento. Se lo facessimo nostro anche quando

dobbiamo guardare gli altri avremmo contribuito non poco a diffondere attorno a noi i confini dell'educativo.

Disposizione. Un comportamento linguistico e/o motorio si qualifica e si identifica come frutto di una disposizione quando è svolto con quella grazia, noncuranza, disinvoltura, bellezza, fluidità, prontezza ed efficacia che solo chi ha la capacità, l'inclinazione, la propensione a svolgerlo in questo modo riesce di fatto ad adottare nel contesto in cui è messo specificamente in atto. La disposizione non si sviluppa in conseguenti comportamenti se non in un contesto che ne favorisca e ne esalti comunque l'esercizio. Questo spiega perché secolari dibattiti sul maggiore peso o della natura (biologia, genetica, neurofisiologia ecc.) o della cultura (la storia, l'antropologia culturale, le scienze e le tecnologie umane che plasmano l'ambiente) o della società (a partire dalla famiglia, la prima cellula sociale che incontra ogni nuovo nato) nella manifestazione delle disposizioni personali siano prevalentemente il frutto di logiche riduzionistiche. L'uno aspetto senza l'altro, e viceversa, non esistono, infatti. Si sostengono a vicenda. A maggior ragione, per esempio, se la cultura modifica il nostro Dna e ogni cellula⁵⁷: ciò non può essere di sicuro ininfluenza sui modi, sulle forme e sui contenuti dell'*agency* di ciascuno, nel mondo.

Automatismi/meccanicismi/determinismi. Sono tutti quei comportamenti linguistici e/o motori anche coordinati e complessi volti ad uno scopo (soddisfazione di un bisogno, scarico di una pulsione, reazione ad un pericolo ecc.) che gli uomini compiono causati dalle loro «anime» vegetative e sensitive, quindi sottratti alla loro riflessività razionale assunta a priori, prima che tali comportamenti si siano compiuti, ma anche, spesso, sebbene esercitata a posteriori, cioè dopo che, compiuti, si riescano a leggere alla luce di «quell'*afferramento modificato* della quotidianità deiettiva» nella quale, si ricordava, siamo tutti immersi. Come, in ultima analisi, se ciascuno di noi, concepito come un hardware, assumesse determinati comportamenti sulla base di un software né progettato, né pensato e deciso da noi, ma immesso in noi, al pari di quanto accade ai replicanti umani protagonisti del noto film di R. Scott, *Blade Runner*.

Dispositivo. Questo concetto indica una struttura condizionante che può essere naturale, sociale, politica, tecnico-professionale, organizzativa, amministrativa, o anche tutte queste qualificazioni messe insieme, che «ci pone» senza che noi l'abbiamo «posta», che ci «imposta» senza che noi siamo riusciti o riusciamo non solo ad «impostarla» e a «imporla», ma finanche ad «asserirla» discorsivamente. Una struttura che subiamo, dunque, perché non dipende da noi, pur permettendoci (heideggerianamente) di costituirci. Che ci colloca in una condizione di deponenza, allo stesso modo con cui i latini hanno formalizzato i verbi deponenti. Tipo *nascor* che, come è noto, esprime un'comportamento non in se stesso attivo, assertivo, visto che nessuno nasce e decide di nascere da solo, né può raccontarlo, ma rimanda ad un'azione che può esserci solo indirettamente, mediatamente, grazie all'intervento di altri e di altro. Ovvero solo se qualcuno (la madre, il padre, le ostetriche e, se necessari, i medici) e qualcosa (la natura, le condizioni ambientali e sociali, gli oggetti e i processi organizzati delle tecniche mediche in ospedale) ci permettono, con i loro esserci, di venire al mondo.

Agamben ha definito i dispositivi come ciò che riesce a «catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi». In questo senso, un insieme di pratiche, di istituzioni e tecniche (la fabbrica, la prigione, il manicomio, la scuola, l'ospedale, le istituzioni giuridiche, ma anche «la penna, la scrittura, la letteratura, la filosofia, l'agricoltura, la sigaretta, la navigazione, i computer, i telefoni, i cellulari e, perché no, il linguaggio stesso, che è forse il più antico dei dispositivi, in cui migliaia e migliaia di anni fa il primate-uomo, probabilmente senza rendersi conto delle conseguenze cui andava incontro, ebbe l'incoscienza di farsi catturare») che non sono un incidente occorso a caso agli uomini, ma che hanno la loro stessa radice nel processo che ha portato l'uomo a qualificarsi come il *sapiens sapiens* con cui si autoclassifica nella tassonomia zoologica⁵⁸.

Un'altra analisi interessante sul concetto di dispositivo ci viene anche dalla riflessione elaborata da Foucault sul potere, da questo autore ritenuto il più importante dispositivo condizionante che esista nei rapporti

interpersonali, sociali e istituzionali. Esso, egli spiega, non è una proprietà, una qualità intrinseca a soggetti o istituzioni, ma è un'interazione, un comportarsi che induce altri comportamenti analoghi: «in sé l'esercizio del potere non è violenza; e neppure un consenso implicitamente rinnovabile. È un insieme strutturato di comportamenti che verte su comportamenti possibili; esso incita, induce, seduce, rende più facile o difficile; al limite costringe o impedisce assolutamente; nondimeno è sempre un modo di influire su un soggetto o su soggetti che si comportano in virtù del loro essere capaci di comportarsi in quel modo»⁵⁹. In sintesi, il dispositivo è un contesto che integra elementi bioambientali, culturali-mentali, sociopolitici, relazionali, istituzionali, tecnologici e ordinamentali e che, di fatto, trasforma le disposizioni delle persone in determinati comportamenti linguistici e/o motori anche senza che le singole persone necessariamente lo vogliano e ne siano riflessivamente consapevoli. In questa direzione, le analisi foucaultiane, lacaniane e freudiane ci hanno insegnato che il dispositivo è un «potere impersonale» che si impone sulle persone e le domina, assuefacendole a specifici comportamenti e quadri di mentali di giudizio. Al contempo, tuttavia, questi stessi autori hanno anche insegnato che sono proprio i dispositivi, quando fossero stati organizzati a questo scopo, a rendere le persone capaci di trasformare sempre più, in intenzionalità, ragione, libertà e responsabilità, le proprie disposizioni o i propri comportamenti automatici o adottati per assuefazione acritica in «azioni» o «modi di pensare» e «contenuti di pensiero» critici. Naturalmente, ciò significa che non tutti i dispositivi si equivalgono: possono essere, insomma, strutturati in maniera tale da accendere e favorire l'esercizio dell'intenzionalità, della ragione, della libertà e responsabilità delle persone, e quindi svolgere in prospettiva una funzione educativamente importante, ma anche essere strutturati per spegnere od ostacolare queste dimensioni, riducendo l'educazione umana a addestramento e ad adattamento meccanico da stimolo-risposta.

Routine. Sono comportamenti linguistici e/o motori che esprimono modi di pensare, di fare e di agire acquisiti perché ne abbiamo disposizione, ma messi in pratica, grazie alla presenza di buoni dispositivi scaturiti da antiche

buone abitudini, senza necessariamente pensarci con attenzione o, tantomeno, con critica, cioè dando giustificazione del loro «perché». Potremmo anche ritenerle un «come fare» efficace, il *knowing-how* o *know-how*. Riguardano, in altri termini, più il sapere come si fa una cosa in un determinato contesto che il suo perché causale e finale. Sono comportamenti consapevoli, senza dubbio. Ma per diventare non solo «utili» o semplicemente «fatti in maniera efficace», adatti allo svolgimento di un compito in un contesto, bensì anche riconosciuti «buoni, veri e belli» per la qualità della vita umana e, quindi, per entrare a pieno titolo tra le azioni frutto dell'educazione dell'uomo devono essere «giustificati criticamente» in intenzionalità, logos, libertà e responsabilità, e fatti propri (personalizzati). Per questo, anche ri-tradotti in nuove azioni che rafforzano e raffinano le eventuali buone abitudini da cui le routine possono provenire, e che, nel tempo, possono a loro volta strutturarsi in veri e propri «buoni» dispositivi che, comunque, non sottrarranno mai gli uomini dall'assumerne gli effetti in intenzionalità, logos, libertà e responsabilità.

Azioni. Sono la trasformazione di comportamenti linguistici e/o motori indotti da disposizioni personali, da automatismi/determinismi, dai più molteplici dispositivi o da routine in azioni personali intenzionali, di cui si è in grado di dare ragione, decise, prima di essere adottate oppure riconosciute tali dopo la loro esecuzione come meri comportamenti linguistici e/o motori, in modo libero e di cui ci si assume, anzi si rivendica, a priori o a posteriori poco importa, anche la responsabilità delle conseguenze. Quando, infatti, si è sotto l'effetto deterministico della droga non si è più causa delle proprie *azioni*, ma quando si decide di assumere per la prima volta la droga, a maggior ragione se in un dispositivo «buono», non ha senso sostenere che si è necessitati a questo comportamento: al contrario si è causa, origine, autonomi iniziatori della propria *azione* e delle sue conseguenze (tra cui l'effetto deterministico prima ricordato). Analogamente, dopo la prima volta che, magari per pressione mimetica di gruppo, si è assunta la droga, finito l'effetto della stessa, si può benissimo riconoscere che si è sbagliato ad abbracciare senza coscienza critica e morale questo comportamento. E perciò proporsi di non ripeterlo più per ben esplicitate

ragioni, tra cui quelle di mantenersi sempre liberi e responsabili.

In questo senso, le azioni riscattano i comportamenti dall'essere semplicemente assunti, ponendoli, invece, attivamente, anche come ciò che «si deve fare», ovvero come azioni «buone», «vere», «belle» o, se non altro, migliori, più vevoli di altre, da promuovere, oppure come ciò che «non si deve fare», ovvero azioni «cattive», da inibire, «false», da certificare, «brutte», da non apprezzare e gustare.

Abitudini. Nascono dalle *azioni* decise a priori, con i proponimenti scrutinati e poi attuati, o riconosciute tali a posteriori, con l'analisi riflessiva dei comportamenti linguistici e/o motori comunque adottati per cause contingenti o necessarie. Per questo le *azioni*, ripetute più volte nell'arco di una vita personale o di generazione in generazione, si strutturano in un «costume» (greco *ethos*, da cui «etica»; latino *mos-moris*, da cui «morale») che è «virtuoso» se volto al bene o, almeno, al maggior bene possibile nelle situazioni date, «vizioso» se volto al male o al «minor male possibile» (che resta, in ogni caso, male) sempre nelle situazioni date. Bisogna, dunque, guardarsi dallo svalutare le abitudini. Sono una forza straordinaria dell'educazione, quando sono buone o cercano di esserlo. Esse, quando si vive in una «società che tende al bene», si trovano già consolidate nel vivere sociale. Con il passare del tempo, possono, quindi, anche concretizzarsi, per le generazioni future, addirittura come dispositivi che instaurano routine. In questo caso, l'educazione dei giovani è molto aiutata. Infatti, anche se i comportamenti linguistici e/o motori promossi dalle abitudini socialmente presenti magari anche sotto forma di dispositivi, all'inizio, per i singoli nuovi nati, non sono configurabili come loro *azioni* vere e proprie, anzitutto favoriscono l'esercizio delle loro disposizioni ad agire sempre in maniera «razionalmente giustificata» e, in secondo luogo, consentono al soggetto di scoprire poi, tramite la formazione, che esse si sono stratificate grazie ad *azioni* commesse da altri uomini che li hanno preceduti, i quali, ora, gli chiedono di «ri»-assumerle in proprio, nei nuovi contesti, condividendole o aggiornandole alla situazione data, per intenzionalità, logos, libertà e responsabilità. Con questa manutenzione, le abitudini si rinnovano adatte ai

tempi e alle sfide prima non conosciute e riscattano dal rischio dell'inautenticità anche dispositivi e routine.

3. Seconda condizione: un'ontologia e una gnoseologia da realismo metafisico

Partiamo da alcuni dati di fatto. Esprimono non solo elementi numerici quantitativi, ma soprattutto modi di pensare qualitativi, paradigmi mentali e *frame* di valutazione delle situazioni e dei contesti tanto diffusi quanto per lo più lasciati per noti e scontati, tutto sommato non solo da chi li giudica per sé positivi e convenienti, ma perfino da chi li subisce sulla propria pelle come negativi e svantaggiosi. Sono diventati talmente opinione comune («l'opinione comune fa tutto», recitava un famoso verso della *Olimpia* di Voltaire) che pare, insomma, quasi impossibile fuoriuscirne.

a) Il 40% dei nostri giovani è disoccupato, con il Sud che supera in certe zone il 65%. Molti giovani italiani, inoltre, preferiscono, con il consenso dei genitori e dell'immaginario sociale, non lavorare ed incrementare il numero dei Neet (il 22,5% dei giovani tra i 15 e i 29 anni, contro una media europea del 14%) invece di svolgere un lavoro ritenuto non adatto agli studi compiuti e alla sovraqualificazione reale o autopercepita. A maggior ragione se si tratta di un lavoro manuale. Non a caso, proprio per questo, da lasciare agli stranieri extracomunitari meno fortunati di noi.

b) Il 25% degli addetti attuali alla nostra agricoltura (quasi il 4% della popolazione attiva) è straniero. Tuttavia, se togliamo coltivatori diretti, grandi proprietari e figure apicali di questa filiera economica (agronomi, enologi, fattori, responsabili commerciali ecc.), la percentuale di stranieri tra chi svolge lavori agricoli faticosi, ancorché preziosi e indispensabili, è ormai giunta oltre l'80%. Il lavoro duro che ancora, nonostante la meccanizzazione agricola, è tipico delle campagne, soprattutto in determinati periodi dell'anno, non è amato dagli italiani che preferiscono non esercitarlo anche quando sono senza occupazione. Non lo ritengono un possibile mezzo, anche se magari temporaneo, di elevazione delle proprie competenze personali.

c) A proposito di scuole secondarie, la mentalità dominante che si desume dalla lettura dei giornali, dalle

conversazioni che si svolgono nelle famiglie, sui treni o al bar, dai discorsi tra «intellettuali» o tra docenti, perfino nelle autocomprensioni e nei progetti di vita di singoli soggetti che, pur personalmente non favoriti da queste convinzioni, tuttavia le professano è, grosso modo, la seguente: il liceo classico, dal punto di vista educativo, culturale e socio-professionale, costituirebbe un'opportunità formativa di serie qualitativa A1, lo scientifico di serie A2, il linguistico di serie A3, l'artistico di serie A4, il coreutico di serie A5 e infine delle scienze umane di serie A6; al contempo, gli istituti tecnici sarebbero collocati, nel complesso, a seconda degli indirizzi (l'industriale, ad esempio, varrebbe più di un biologico sanitario), nei vari gironi di una ideale serie B, i diversi indirizzi degli istituti professionali di Stato nei vari gironi di una ideale serie C, l'Iefp regionale nei gironi di un'ideale serie D (un operatore meccanico avrebbe più valore di una parrucchiera) e l'apprendistato di I livello, in qualunque settore economico si svolga, sarebbe posto addirittura fuori serie, destinato esclusivamente ai falliti di tutti i gironi precedenti. Più ci si allontanerebbe, in conclusione, da una formazione teorica e programmaticamente «inutile», in particolare da liceo classico, più diminuirebbe il prestigio e la dignità socialmente, culturalmente e ordinamentalmente distintiva dei percorsi formativi frequentati dai giovani.

d) Nella scuola e nell'università, gli studenti lavoratori, pur essendo numerosi soprattutto dopo i 19 anni, sono, più o meno, ritenuti figure contraddittorie. Se studiassero davvero, infatti, questo il pensiero comune, non potrebbero lavorare e se lavorassero davvero non potrebbero studiare in modo serio. Da un lato, insomma, ci sarebbe l'esercizio di una fatica alienante e estraniante, oltre che socialmente non apprezzata, quella del lavoro, dall'altro l'esercizio di una fatica intellettuale (lo *studium* latino)⁶⁰ che invece sarebbe l'unica nobilitante il soggetto perché «formante», l'esatto contrario di quella precedente, sempre «deformante». In questo senso, il riscatto personale, sociale, culturale, economico e professionale dei soggetti che lavorano risiederebbe paradossalmente nell'abbandonare il lavoro che svolgono e nello studiare per non svolgere più quello ma per farne un altro. Oppure nel lavorare di giorno e nello studiare di notte. Su questa mentalità si sono perfino strutturate, nel nostro paese, ben 11 università

telematiche che sarebbero al servizio dei lavoratori semplicemente perché farebbero fare loro altro da quanto incontrano sul lavoro, cioè lo studio dei materiali delle lezioni universitarie, da casa, nel cosiddetto tempo libero dal lavoro.

3.1. È la «struttura» a determinare la «sovrastuttura» o il contrario?

Non è il caso, in questa sede, di cercare qualche spiegazione, per forza di cose sbrigativa, a questi dati di fatto. Spiegazioni che, per non essere superficiali esigono salde ed approfondite prospettive interdisciplinari di psicologia sociale, di storia, economia, antropologia, sociologia del nostro paese e dei suoi abitanti. Qui sarebbe, quindi, soltanto pretenzioso anche il solo accennarne.

Vale, invece, la pena di utilizzare i significati che accompagnano dati di fatto per porre a tema due interrogativi che servono ai nostri scopi.

Il primo: in un contesto materiale, ideologico, ordinamentale e sociale come quello richiamato è davvero possibile elaborare una teoria e agire una pratica di sistema, ovvero diffusa, continua e universale per tutti gli studenti, sia dell'alternanza formativa sia dell'alternanza scuola lavoro? Oppure si è costretti a trascurare le cause e i fini di antropologia filosofica e di teleologia pedagogica, nonché le potenzialità in genere epistemologiche, che queste due metodologie potrebbero (dovrebbero) rivendicare, così da poter meglio ridimensionarne la portata a una delle tante mode o, al massimo, ad espedienti utili a rendere sopportabile un quadro scolastico che si dovrebbe, invece, ristrutturare *ab imis* per la sua acclarata inadeguatezza? A questo interrogativo cercheremo una risposta nel prossimo paragrafo.

Il secondo interrogativo è ancora più radicale e aiuta ad introdurci nel cuore stesso della seconda condizione necessaria per poter non tradire, dissolvendole, *res* e *ratio* dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro. Per porre senza fraintendimenti tale interrogativo servono, però, almeno due brevi richiami.

Anzitutto, a Marx, per il quale, come sappiamo, «l'insieme delle istituzioni giuridico-politiche e delle teorie morali, religiose, filosofiche ecc.» dipende «da una determinata struttura economica, alla quale corrispondono forme

determinate della coscienza sociale». Infatti, «il modo di produzione della vita materiale condiziona, in generale, il processo sociale, politico e spirituale della vita. Non è la coscienza degli uomini che determina il loro essere, ma è, al contrario, il loro essere sociale che determina la loro coscienza»⁶¹. Sarebbe la «struttura», insomma, ovvero l'insieme materiale delle forze produttive (macchine e mezzi produttivi, capitali, forza-lavoro) e dei rapporti di produzione (rapporti tra le classi nel processo produttivo) a determinare le «sovrastutture», ovvero gli ordinamenti giuridici e politici e le forme della coscienza sociale (religione, filosofia, i valori morali e culturali) che, in questo modo, «rispecchierebbero», in ogni epoca storica, la struttura economica sottostante⁶².

In secondo luogo, serve richiamare una lettura esattamente inversa. Molti autori non marxisti, infatti, hanno rovesciato la priorità poc'anzi ricordata: sarebbe la sovrastuttura (le idee, il pensiero, la cultura, la mentalità consolidata nel sociale e nel personale) a determinare in maniera profonda, irresistibile, la struttura materiale esistente. Senza partire da Platone, basta menzionare il grande movimento dell'idealismo tedesco, soprattutto nella ripresa poi fatta, per quanto riguarda l'Italia, da Spaventa e, attraverso di lui, passato in Croce e, soprattutto, in Giovanni Gentile. Oppure ricordare, sebbene in altre prospettive, autori come Weber o, ancora più recenti, sebbene in ambiti tra loro diversi, come i fratelli Polany⁶³.

La questione, lo si può intuire anche da queste poche battute, è importante e consente di porre, anche se esasperandolo un po' a fini didattici, il seguente, secondo interrogativo: i significati che accompagnano e giustificano i dati di fatto da cui siamo partiti sono prodotti da ciò che si è indicato come «struttura» o ne sono, invece, in quanto «sovrastuttura», la causa?

Nel primo caso, dovremmo concludere che sono le stesse forze produttive e i rapporti di produzione capitalistici che da esse scaturiscono a determinare, nel nostro paese, l'ideologia complessiva che continua a sostenere la sostanza i dati di fatto menzionati all'inizio di paragrafo. Forze produttive e rapporti di produzione, tuttavia, che sembrerebbero non aver proprio a cuore la loro stessa sopravvivenza e potenza, visto che, in questo modo, sono quasi 50 anni che hanno gettato se stesse e la società italiana in una crisi economica e sociale sempre più grave

e dalla quale ancora non si intravede via d'uscita. Può darsi che «il capitalismo e i capitalisti» italiani siano soltanto la periferia dell'Impero del Capitalismo e dei Capitalisti mondiali, quelli con la C maiuscola, di cui parlano alcuni autori⁶⁴. E che, dunque, non facciano i propri interessi per fare quelli degli apparati produttivi altrui, in una condizione di servitù volontaria. La teoria, però, pare troppo generica e romanzata per avere qualche plausibile ambizione analitica. A meno che abbia davvero ragione Carlo Maria Cipolla, nei suoi provocatori paradossi sulla stupidità, a ricordare che «in un paese in declino (...) la percentuale di individui stupidi è sempre uguale a σ ; tuttavia, nella restante popolazione, si nota, specialmente tra gli individui al potere, un'allarmante proliferazione di banditi con un'alta percentuale di stupidità e fra quelli non al potere, una ugualmente allarmante crescita del numero degli sprovveduti. Tale cambiamento nella composizione della popolazione dei non stupidi, rafforza inevitabilmente il potere distruttivo della frazione σ degli stupidi e porta il paese alla rovina»⁶⁵. Nel secondo caso, dovremmo concludere, invece, che sarebbe proprio la «sovrastuttura» concentrata nel pensiero dominante a mantenere in vita una «struttura» materiale che giunge fino agli ordinamenti formativi, di cui permette ancora la perpetuazione. Questo perché la «sovrastuttura» si comporterebbe come il tarlo che, incurante (o insipiente) del pericolo sul lungo periodo, crede di sostenere la «struttura» che lo ospita, continuando a consumarla fino al definitivo collasso. Come i Vichinghi della Groenlandia, che scomparvero dopo quasi cinque secoli per l'ostinato rifiuto «culturale» ad adottare le tecnologie eschimesi di conservazione di cibi e di vita. O come i Polinesiani che si insediarono sull'isola di Pasqua, che lì persero ogni altro contatto con il mondo, crescendo una civiltà fiorente dal 900 al 1700, ma che, per erigere, per motivi religiosi, in cima a grandi piattaforme in varie parti dell'isola, centinaia di enormi statue di pietra, dal peso variabile tra le 3 e le 270 tonnellate (i famosi Mohai), distrussero tutte le foreste dell'isola e, quindi anche gli animali, risorse fondamentali per la loro sopravvivenza, e alla fine, sprofondarono in un baratro di delitti, suicidi, cannibalismi, senza nessun altro posto in cui scappare. Quando l'esploratore olandese Roggeveen giunse il 5 aprile 1722 sulle coste di

quest'isola del Pacifico (era il giorno di Pasqua), trovò, perciò, solo il deserto e il vento⁶⁶. Confermando, come scrisse Arnold J. Toynbee, che sulla morte di una civiltà, o, nell'analogia suggerita, dei contenuti ideologici di una sovrastruttura, si possono scrivere pochi gialli perché raramente c'è un assassino, ma di solito soltanto un suicidio⁶⁷.

Come si spiega una potenza così grande del pensiero, delle idee, della mentalità che si impone sulla realtà, fino a dissolverla, per poi paradossalmente ricrearla da un'altra parte e in un altro modo?

Un elemento è, comunque, indubbio e immediatamente concludibile ai nostri fini: il primo caso (tutto è realtà materiale-strutturale, anche il pensiero, la cultura sovrastrutturale) e il secondo caso (tutto è pensiero e cultura sovrastrutturale, anche la realtà materiale-strutturale), presi per conto loro ed assunti come ontologie e gnoseologie assolute, escludendosi a vicenda, impediscono in via letterale di elaborare una teoria sistematica e una pratica ricorsiva, prima, dell'alternanza formativa esistente tra realtà e pensiero, esperienza e ragione, società e scuola, vita e studio ecc. e, poi, dell'alternanza tra scuola e lavoro.

Ai suoi fini politici, se ne accorse molto chiaramente anche il «materialista» Antonio Gramsci, peraltro molto influenzato da Gentile, immanentista, ma di certo non materialista⁶⁸. A suo avviso, infatti, il «legame» fra struttura e sovrastruttura sarebbe sì «necessario», come accade nella rigidità dogmatica della vulgata marxista accreditata soprattutto da Engels e, suo tramite, da Lenin e Stalin, ma sarebbe, allo stesso tempo, anche «vitale», cioè organico, mai deterministico, con la seconda a cui egli riconosce volentieri il ruolo di una «realtà oggettiva e operante» sulla prima. Addirittura operante in modo decisivo quando si tratta di pensare la rivoluzione comunista in Italia, destinata al fallimento se condotta imponendo solo con le armi e la violenza del potere politico la trasformazione della «struttura» economico-sociale del paese, ma al successo se esito della cosiddetta «egemonia culturale». Quest'ultima, che si esercita sulla società, sull'economia e sullo stesso rapporto pedagogico comunque e dovunque configurato (scuola, mass media, cultura), si esprimerebbe, in particolare, nella competenza del moderno Principe, il Partito Comunista e della sua

classe dirigente⁶⁹, di correggere il leninismo e lo stalinismo, trasformando il «dominio» autoritario in «capacità di aggregare consenso», in «*direzione*» etica e intellettuale⁷⁰, riconosciuta e accettata come tale da parte delle stesse persone che la subiscono⁷¹.

3.2. Realismo (temperato) vs. idealismo (assoluto)

Una teoria e una pratica continua dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro, quindi, sono a rigore possibili se, oltre alla prima condizione di antropologia pedagogica argomentata nel paragrafo precedente, possono contare su una seconda condizione che riguarda, questa volta, una fondamentale opzione ontologico-gnoseologica, del resto collegata a quella antropologica: quella tra idealismo e realismo metafisico.

Un conto, infatti, per semplificare, è essere gentiliani (di destra o di sinistra, come si sa, soprattutto nella storia della scuola italiana, conta poco)⁷² e, quindi, ritenere che, all'origine di tutto, stia, ontologicamente, il pensiero inteso come unico e autosufficiente atto generativo che pone e depone qualsiasi determinazione e sussume in maniera inesauribile ogni forma empirica o concettuale storicamente possibile nel suo intrascendibile e intrapassabile atto del formare⁷³. In questa ontologia, è ovvio che ogni cosa si sposta sull'autosufficienza del pensiero e parlare di alternanza formativa nel significato che abbiamo cercato di precisare, non ha alcun senso. Tutto sta nel pensare pensieri. Collocazione che, nella sua versione degradata ed epigonica, porta dall'altezza del pensare di Gentile alla palude del culturalismo astratto e nozionistico del gentilianesimo, del resto molto influente nella nostra tradizione scolastica.

Un altro è essere aristotelico-tommasian-husserlian-searliani o, perfino, neokantiani che riconoscono l'intenzionalità del pensiero (la antica intuizione intellettuale, ben diversa da quella, cara a Gentile, che non coglie più, per forza di cose, trascendendolo, il particolare determinato dell'esperienza storica e mondana nel concettuale-universale razionale). Da questo punto di vista, il pensiero è sempre pensiero «di qualcosa che non è riducibile ad esso», che trova come già dato ed è, dunque, altro da sé e non da esso stesso generato. Ciò che è *presente* al pensiero, infatti, non è pensiero, ma *altro* dal

pensiero, sebbene all'*interno* del pensiero. Il pensiero, cioè, non induce e aggiunge *nulla* nelle o sulle cose in cui si imbatte o che vengono a esso o che da esso si congedano, ma prende solo forma, dicevano i classici, dalla determinatezza empirica che, volta a volta, ad esso si manifesta. In questo senso, nell'atto del conoscere qualcosa, conoscente e conosciuto sono sempre certo "formalmente" uno, ma restano "materialmente" (sul piano ontologico) due⁷⁴. Distinzione analitica che vale per la mela «reale» di Tommaso d'Aquino (quella del duro realismo classico)⁷⁵ da cui il pensiero astraе l'idea, ma anche per la mela della «percezione intenzionale soggettiva» di cui parla il più morbido realismo di Searle⁷⁶: in ambedue i casi oggetto e rappresentazione gnoseologica non si identificano perché anche il vissuto soggettivo di un oggetto è comunque causato dal presentarsi, nell'esperienza, di quell'oggetto, sebbene quest'ultimo non esista indipendentemente da noi che lo percepiamo.

Sempre Searle⁷⁷, riferendosi al pensiero di Elisabeth Anscombe, illustra con un plastico esempio le difficoltà che nascerebbero se non si dovesse aderire ad una qualche forma di realismo gnoseologico e metafisico. Immagina un uomo mandato dalla moglie al supermercato a fare la spesa con una lista di prodotti da acquistare e immagina un detective incaricato di pedinarlo e prendere nota degli acquisti. Alla fine le due liste dovrebbero essere uguali, sebbene nel primo caso «il mondo dovrebbe adattarsi alla lista» e nel secondo dovesse accadere il contrario, «la lista adattarsi al mondo». Ma se il detective non sente più alcun dovere verso il committente e se comincia a raccontare se stesso; e per farlo trasforma il supermercato in un teatro di posa nel quale costruisce l'atto di fare shopping e lo vende come un prodotto, non adatta più la lista al mondo, ma scrive un'altra storia, in cui il medium è il messaggio. Come capita tante volte soprattutto in una società come la nostra dominata dal social media.

Alla luce di queste precisazioni, dunque, separare pensiero e realtà, soggetto e oggetto, «spirito» e mondo, idea e materia (percettivo-fenomenica o reale più o meno noumenica), studio e lavoro, teoria e pratica, ragione ed esperienza oppure, il che è lo stesso, ridurre il secondo termine al primo (soluzione gentiliana), o viceversa, cadendo anche in un raffinato materialismo, è impossibile

perché i componenti della coppia sono effettivamente due, ma l'un componente senza l'altro non può sussistere. Pur essendo ambedue distinguibili formalmente, sono e devono essere sempre insieme materialmente.

Conta il loro essere «con-creti» (senza fratture, sempre uniti, continui) sul piano ontologico, gnoseologico, logico, cronologico e topologico, e mai «dis-creti» (separati, discontinui) a tutti questi livelli. Come Anteo, figlio della terra, che era invincibile a Eracle finché rimaneva attaccato a sua madre, ma non appena Eracle riuscì a sollevarlo in aria divenne talmente debole che lo strozzò in un baleno. Una bella metafora per l'astratto formale che perde il suo vigore e muore se non si sposa sempre con la concretezza empirica dell'husserliano «mondo della vita». Sebbene questa «con-crezione» sia, lo ricordava già Aristotele e prima di lui Eraclito (fr. 45), intrinsecamente problematica e intellettualmente inesauribile.

Un'alternanza formativa prima dei 15 anni e un'alternanza scuola lavoro dai 15 anni in avanti che, in modi ovviamente adatti all'età e alle situazioni a volta a volta incontrate, non tesaurizzi in modo critico queste consapevolezze perde buona parte della sua ragion d'essere culturale e, soprattutto, della sua efficacia didattico-educativa.

4. Terza condizione: una riforma ordinamentale e organizzativa del «sistema scuola»

Dall'iperuranio alla feccia di Romolo, si potrà dire. Ma anche quest'ultima ha la sua decisiva importanza. Nel caso specifico, è velleitario tracciare condizioni come le due precedenti se poi si sa già in partenza che, nell'attuale sistema scolastico, esse sono impossibili da praticare. Difficile, infatti, immaginare una teoria e una pratica dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro che siano coerenti con le precedenti due condizioni in un sistema scolastico come il nostro che:

- è il principale «apparato ideologico» che trasmette alle giovani generazioni i modi di pensare e le gerarchizzazioni educative e culturali che si sono stigmatizzate all'inizio del § 3;
- è retto da norme di vario livello (fino alle «note» dei dirigenti degli ambiti provinciali), da linee guida in apparenza tecnico-scientifiche, da cospicui investimenti

nella cosiddetta «formazione dei docenti» che spingono a declinare l'alternanza formativa e l'alternanza scuola lavoro grosso modo nelle modalità che, qui, nel § 1 (Premessa), si sono definite «dimezzate»;

- è ancora centrato sulla trasmissione di contenuti predeterminati in modo astratto a livello centrale da un'apposita burocrazia invece che sull'accurato primato storico-critico-riflessivo esercitato in modo progressivamente sistematico sui contenuti e sulle esperienze che appartengono alla vita personale degli studenti e a quella sociale e professionale delle famiglie e dei gruppi sociali esistenti; vita ormai contraddistinta, ogni giorno di più, dai problemi suscitati da fenomeni epocali come la globalizzazione (e tutte le sue conseguenze), le Ntcp (nuove tecnologie della comunicazione e della produzione), i flussi migratori, la modificazione degli equilibri intergenerazionali collegati al collasso demografico e all'invecchiamento della popolazione autoctona;

- risponde a questi problemi epocali, mantenendo ancora il paradigma fordista tipico del secolo scorso, funzionale ad una «scuola di massa» analogabile alla «produzione di massa» sia sul piano dell'epistemologia e della didattica delle discipline sia su quello organizzativo (rigidità nella gestione del personale, graduatorie, contratti di lavoro nazionali, reclutamento centralizzato).

Non si tratta di abrogare l'inerzia storica e di immaginare possibile cambiare un sistema scolastico costruito in oltre 150 anni di storia complicata, portandolo in un ideale bacino di carenaggio per smontarlo e rimontarlo ex novo alla luce di un progetto redatto a tavolino. Per fare il verso alla bella immagine di Nuerath, non c'è scelta diversa dal ripararlo soltanto in mare aperto, pezzo dopo pezzo, peraltro senza la speranza di poter giungere a un approdo definitivo⁷⁸.

Assodato questo realismo che porta a non vagheggiare rivoluzioni fantasiose, occorre, tuttavia, anche riconoscere che, se si vuole un naviglio comunque predisposto ad accogliere senza reticenze, nel nostro caso, la teoria e la pratica dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro, servono interventi di manutenzione, di etimologica *ri*-forma dell'esistente, che non sia occasionale, ma che almeno obbedisca ad una strategia politica che si possa distendere su più legislature e che non sia esposta ai

cannoneggiamenti e ai rinculi non tanto e non solo di composite maggioranze politiche, ma, peggio, dei disegni addirittura di singoli ministri o di opportunistiche alleanze corporative tra sindacati della scuola e struttura amministrativa della Pubblica Istruzione. Come, purtroppo, è accaduto in questi ultimi vent'anni.

Senza entrare in dettagli eccessivi e in una ricostruzione che abbia qualche pretesa di organicità⁷⁹, si potrà comprendere il significato di questo giudizio se, chi legge, avrà la pazienza di confrontare l'ordinamento e l'organizzazione attuali del sistema scolastico italiano con quelli che si sarebbero potuti ottenere se si fosse seguita con un minimo di costanza e di linearità la strada riformatrice indicata 16 anni fa.

A questo proposito, occorre partire dal novembre del 2001, quando fu pubblicata l'ipotesi di riforma complessiva del sistema educativo di istruzione e formazione del Paese, elaborata dal Gruppo Ristretto di Lavoro (GRL), nominato proprio a questo scopo nel luglio dello stesso anno dall'allora ministro Letizia Moratti e composto da 6 esperti, rappresentativi delle maggiori aree culturali e politiche esistenti nella storia del nostro paese e in parlamento.

4.1. I vincoli del Ministro

Il ministro, appena insediato dopo le elezioni del maggio dello stesso anno, aveva chiesto al presidente del GRL che l'ipotesi di progetto di riforma che avrebbe successivamente deciso se e come assumere sul piano politico parlamentare e su quello amministrativo rispettasse, nella sostanza, tre vincoli.

Il primo era pragmatico. Si trattava di evitare una delle conseguenze più imbarazzanti della legge di riforma del sistema educativo italiano approvata dal parlamento su proposta del ministro Berlinguer, la n. 30/2000, ma non ancora attuata. Nella già allora per lo più condivisa decisione di ridurre anche in Italia, come accadeva ed accade tuttora in tutti i paesi Ocse, da 13 a 12 anni gli anni di studio pre universitari, la legge Berlinguer aveva scelto di unificare la scuola elementare quinquennale e la scuola media triennale in un'unica scuola di base settennale. La circostanza costringeva a sovrapporre due leve scolastiche, a quel tempo ancora folte (circa 550 mila alunni contro i

440 mila attuali). Il che significava fare i conti con un'«onda anomala di presenze» (un milione e centomila studenti) che avrebbe dovuto percorrere l'intera durata degli studi pre universitari. L'emergenza si poteva fronteggiare solo in tre modi. Il primo, immediatamente escluso per il suo totale irrealismo, sarebbe consistito nell'immediato raddoppio di aule e palestre che poi, peraltro, non sarebbero più servite almeno alle scuole. Il secondo, anch'esso escluso per i pesanti disagi sociali che avrebbe provocato, era costringere allievi e famiglie di tutto il paese a tollerare in via ordinaria, non eccezionale, per 12 anni, la moltiplicazione dei doppi turni. Il terzo, senz'altro il più ragionevole, e infatti fu quello scelto, poneva comunque problemi educativo-didattici e organizzativi giganteschi. Infatti, per gestire la sovrapposizione delle due leve scolastiche e riassorbire, diluendola su un tempo ragionevole, l'«onda anomala» che avrebbe percorso la scuola italiana, il piano di fattibilità della legge 30/2000 disponeva di individuare, per cinque anni di seguito, una percentuale del 20% dei ragazzi di 6 anni che sarebbe dovuta confluire direttamente nella seconda classe della nuova scuola di base, con i compagni di sette anni. E, a seguire, di individuare la stessa percentuale di alunni di seconda, terza, quarta, quinta classe delle elementari e di prima e seconda classe delle medie che sarebbe dovuta confluire subito, all'inizio dell'anno, nella classe successiva (quelli di quinta naturalmente immessi nella prima classe della sopprimenda scuola media). Rispondere che avrebbero scelto il 20% di studenti che saltavano un anno i docenti dei consigli classe/interclasse significava non riconoscere la complessità di un compito orientativo e valutativo che non avrebbe sicuramente mancato di accendere, e a ragione, visti i rischi di arbitrarietà e di errore che lo accompagnava, aspre polemiche e, nondimeno, reali disagi cognitivo-relazionali in intere classi e in molti allievi dichiarati precoci o tardivi tutto sommato soltanto per decreto amministrativo.

Il secondo vincolo posto dal Ministro al lavoro di progettazione del gruppo di esperti del GRL riguardava l'obbligo di avvalorare le disposizioni introdotte per l'istruzione e la formazione nell'allora appena novellato Titolo V della Costituzione, approvato dalla maggioranza di centro sinistra nel marzo 2001. Tali disposizioni,

secondo la consegna del ministro, per essere davvero un'occasione innovativa per un sistema scolastico molto ingessato come quello italiano, avrebbero avuto bisogno di una riforma capace di combinare tra loro in modo fecondo due principi. Il primo riguardava il superamento del tradizionale centralismo ministeriale nell'organizzazione delle scuole a vantaggio di una compiuta attuazione del principio di sussidiarietà verticale ed orizzontale (art. 118 della Costituzione). Il secondo imponeva il superamento della gerarchizzazione ordinamentale, educativa, culturale e sociale allora e purtroppo tuttora esistente tra licei, istituti tecnici, istituti professionali, formazione professionale e apprendistato formativo, a vantaggio di un unico sistema educativo composto da percorsi flessibili tra loro integrabili e permeabili, ma soprattutto di pari dignità. Verso questo obiettivo, del resto, inclinava l'art. 117 dell'appena novellato Titolo V della Costituzione che non si poteva certo immaginare avesse introdotto, per un verso, un sistema di istruzione che rimaneva alle dipendenze dell'amministrazione centrale dello Stato e, per l'altro, un sistema dell'istruzione e formazione professionale (comprendente anche l'apprendistato formativo di I e III livello) affidato al governo delle Regioni, ancorché sulla base di livelli essenziali di prestazione stabiliti dallo Stato, per il desiderio di incrementare la separatezza e la gerarchizzazione ordinamentale, educativa, culturale e sociale tra i percorsi formativi esistenti.

Il terzo importante vincolo posto all'impegno progettuale degli esperti del GRL dal mandato politico del ministro si riferiva alla necessità di rompere in maniera decisa l'autoreferenzialità degli insegnamenti svolti e degli apprendimenti maturati nelle scuole di ogni ordine e grado. Sarebbe stato necessario, infatti, aprirli fin dalla scuola dell'infanzia ad un fitto e costante dialogo con l'ambiente naturale e sociale, con la vita quotidiana di allievi e famiglie, con le istituzioni civili e, a mano a mano del crescere dell'età, con la dinamica economica e professionale dei territori, così da creare le condizioni di mentalità, oltre che pedagogiche ed organizzative, per rendere possibile, dai 15 anni in poi, l'acquisizione di tutti i titoli di studio attraverso la metodologia didattica dell'alternanza tra scuola e lavoro e dell'apprendistato di I e III livello.

4.2 Le risposte del GRL

Al primo vincolo, il GRL rispose con un'ipotesi di riforma degli ordinamenti che prevedeva la costituzione di un primo ciclo di istruzione ottennale, internamente articolato in unità di lavoro didattico-valutativo non più annuali, ma biennali, seguito da un secondo ciclo degli studi di durata quadriennale, ugualmente articolato al proprio interno in due unità di lavoro didattico-valutative biennali. Ciò al fine di assicurare tempi più larghi e distesi all'insegnamento e all'apprendimento e di attenuare, se non eliminare, l'ossessione tradizionale dei docenti di svolgere il cosiddetto programma in trimestri o quadrimestri annuali. Spostando alla fine dei percorsi pre universitari la riduzione di un anno della durata degli studi da 13 a 12 anni si risolveva, in questo modo, anche il problema dell'«onda anomala» e, allo stesso tempo, si creavano le condizioni per rispondere in maniera adeguata al secondo vincolo, finalmente riprogettando alla radice l'intero ciclo di studi secondari e superiori ancora improntato dall'eredità ordinamentale e culturale sancita con la riforma Gentile del 1923.

Al secondo vincolo, l'ipotesi progettuale del GRL aderì suggerendo cinque strategie che avrebbero dovuto essere adottate in maniera sinergica.

a) Superare la distinzione tra «obbligo scolastico» e «obbligo formativo» con l'istituzione del «diritto dovere di istruzione e formazione per tutti fino a 18 anni, o comunque almeno fino all'ottenimento di una qualifica professionale». Questo «comunque», se consentiva a chi fosse entrato nel secondo ciclo di istruzione e formazione regolare a 14 anni di concludere lo step obbligatorio degli studi a 17 anni, obbligava chi, a 18 anni, non avesse ancora ottenuto una qualifica professionale a continuare comunque la sua formazione al fine di acquisirla. Questo doppio legame, come si può facilmente intuire, recuperava l'importanza dell'istruzione e formazione professionale per tutti i cittadini italiani e contribuiva ad avvalorare una cultura del, per e sul lavoro come diritto dovere di cittadinanza.

b) Istituire, nel secondo ciclo di istruzione e formazione, un'offerta formativa secondaria che, pur contemplando, come disposto dal Titolo V della Costituzione, da un lato, licei quadriennali governati dallo Stato e, dall'altro lato,

percorsi di istruzione e formazione tecnico-professionale governati dalle Regioni di durata variabile ma tra loro graduali e continui (triennali per la qualifica professionale, quadriennali per il diploma secondario tecnico o professionale), fosse tuttavia integrata a livello istituzionale sui territori e assicurasse ai singoli studenti un'ampia permeabilità tra i diversi percorsi statali e regionali, sulla base delle proprie attitudini e dei propri progetti orientativi.

c) Immaginare, a completamento della precedente, un'istruzione e formazione superiore che, insieme ai tradizionali corsi universitari, recuperasse una gloriosa tradizione italiana purtroppo abbandonata dalla Repubblica e istituisse corsi di istruzione e formazione tecnico-professionale superiore non universitari di durata variabile da 1 a 4 anni massimo; ciò anche per rendere visibile sul piano ordinamentale, dai 14 ai 22 anni, il principio della pari dignità ordinamentale, educativa, culturale e professionale tra istruzione secondaria e superiore (statale) e istruzione e formazione professionale secondaria e superiore (regionale). All'istruzione superiore di qualsiasi tipologia, inoltre, si sarebbe dovuto accedere solo previo superamento di prove di competenza selettivo-orientative che, grazie ad appositi accordi stipulati con le istituzioni scolastiche, potevano essere predisposte e sostenute anche nell'ultimo biennio del secondo ciclo di istruzione e formazione.

d) Potenziare e, soprattutto, rendere effettiva la possibilità di ottenere titoli di studio di istruzione (statale) e di istruzione e formazione professionale (regionale) di livello sia secondario sia superiore in apprendistato formativo rispettivamente di I e III livello.

e) Garantire l'unitarietà dell'offerta formativa e l'integrabilità dei percorsi di studio previsti ai punti precedenti, aumentando in maniera significativa l'autonomia delle istituzioni scolastiche. A questo scopo, si sarebbe dovuto procedere: - alla personalizzazione dei piani degli studi, dismettendo programmaticamente l'uniformità organizzativa e didattica delle tradizionali «classi scolastiche»; - all'introduzione di default, nei piani di studio, di attività/discipline obbligatorie, opzionali e facoltative; - all'offerta obbligatoria di 800 ore annuali per tutti gli studenti interessati all'acquisizione di un particolare titolo di studio finale, ma con l'aggiunta di altre

massimo 300 ore offerte a disposizione degli studenti e delle loro famiglie dalle istituzioni scolastiche per far recuperare eventuali carenze o per sviluppare determinate eccellenze (per esempio, permettere a molti capaci e meritevoli di distribuire nell'arco di 4 anni la possibilità di acquisire insieme ad un titolo di studio liceale anche quello di una qualifica professionale); - alla costituzione di reti scolastiche territoriali per ottimizzare i servizi formativi offerti in rapporto non solo alle esigenze dei ragazzi e delle famiglie, ma anche alle reali dinamiche socioeconomiche già allora in tumultuosa e rapida trasformazione.

Al terzo vincolo, del resto intrecciato con i precedenti, il GRL rispose, infine, suggerendo di rendere sistematiche, diffuse e continue il concetto e le pratiche dell'alternanza formativa, da un lato, e dell'alternanza scuola lavoro, dall'altro. La prima rimandava alla necessità di abbandonare, dalla scuola dell'infanzia all'istruzione e formazione superiore, universitaria e non universitaria, un insegnamento dei docenti e un apprendimento degli studenti ancora troppo basato sulla separazione tra teoria e pratica, libro e azione, *auditorium* e *laboratorium*, agire scolastico (interno alle scuole) e sociale (esterno ad esse). La seconda, prevista e autorizzata dalla legge a partire dai 15 anni in poi, era chiamata, invece, a declinare l'alternanza formativa in tutti i percorsi di studio nella forma dell'alternanza tra scuola e lavoro. La scuola, si disse, riprendendo la lezione dell'*Emilio* di Rousseau, per essere davvero generatrice di cultura critica, e non di nozionismo, di originalità creatrice, e non di spenta uniformità amministrativa, si sarebbe dovuta relazionare strutturalmente, da quest'età, con l'«impresa», e trasformare sempre più gli «studenti» anche in «lavoratori». Non solo in osservatori del lavoro altrui. No, proprio in «lavoratori», per scoprire come nessuna esperienza di lavoro, anche quella ritenuta socialmente o davvero più infima e degradante, poteva e doveva essere vista, a certe condizioni di accompagnamento educativo, come una preziosa risorsa da cui ricavare, in senso negativo o positivo, teorie, critiche razionali comparative, riflessività etiche e logico-culturali, decostruzioni ideologiche di dispositivi e, quindi, al fondo, occasioni di concreti e non adulterati processi di formazione e autoformazione. Per converso, l'impresa, se intendeva

davvero vincere, senza subirle, le sfide dell'allora incipiente globalizzazione e rivoluzione delle tecnologie della comunicazione, non avrebbe potuto fare a meno di essere sempre anche una «scuola formativa», cioè capace di vedere con intelligenza i «lavoratori», in ogni età della vita, anche come «studenti» coinvolti nella riprogettazione colta, creativa e imprenditoriale del proprio lavoro per renderlo sempre più adatto alle novità dei contesti nei quali si svolge, che, a maggior ragione oggi, cambiano con una rapidità impressionante.

Date le condizioni pedagogiche, organizzative, didattiche e culturali che consentono una teoria e una pratica effettive delle due forme di alternanza, del resto, risulta fin troppo ovvia la intrinseca connessione di queste proposte con quelle riassunte nei punti precedenti. Ovvero che esse non avrebbero mai potuto essere praticabili senza diluirsi in un sistema educativo complessivo improntato alla generalizzazione dei principi di sussidiarietà, di autonomia piena delle istituzioni scolastiche, della pari dignità dei percorsi di istruzione, di istruzione e formazione professionale e di apprendistato formativo di I e III livello e della loro integrazione in una rete territoriale inter istituzionale.

4.3. Dall'interdizione all'urgenza di una ripresa

Sull'ipotesi progettuale elaborata dal GRL e presentata agli Stati generali della scuola convocati per il 19-20 dicembre 2001, il Ministro Moratti aprì subito la trattativa politica con i partiti della maggioranza di governo per giungere in tempi rapidi alla redazione di un disegno di legge delega (febbraio 2002) che fosse poi presentato, discusso e approvato in parlamento per dar corso alla riforma del sistema scolastico.

L'opposizione di sinistra, fuori e dentro il Parlamento, scelse subito, fin dagli Stati generali, per dirla con una categoria riassuntiva che fece assegnare il Nobel per l'economia, nel 2005, a Robert Aumann, la strategia del «gioco non cooperativo»⁸⁰. Con tutte le conseguenze del caso. In questo modo, assegnò ideologicamente all'insieme delle e alle singole ipotesi presentate caratteristiche e intenzioni per lo più deformate, semplicistiche e caricaturali per giustificare il rifiuto radicale e, soprattutto, per irrobustire la pregiudiziale

scelta politica di opporsi in tutti i modi al governo in carica, addirittura non riconoscendone la legittimità democratica. In questo modo, argomenti e ragionamenti di merito sulle varie questioni non avevano più spazio nel dibattito pubblico, sacrificati a slogan da social media e alla stanca ripetizione di una *politics* nutrita da un armamentario contenutistico e metodologico da secolo scorso, in mondo del tutto diverso da quello che la globalizzazione e la rivoluzione delle tecnologie della comunicazione già preannunciavano con nitidezza.

Non c'era solo l'opposizione di sinistra a contrastare il progetto di riforma. Due partiti della allora stessa maggioranza di governo (An e Udc), infatti, reputarono addirittura offensiva la proposta di pensare i Licei, e il Classico in particolare, di quattro anni, di durata pari ai percorsi dell'istruzione e formazione tecnico-professionale delle Regioni. Inoltre, a loro avviso, la proposta di articolare gli otto anni della scuola che da «elementare» si proponeva di chiamare «primaria» (a segnalarne la funzione architettonicamente fondante l'intero sistema educativo) e della scuola media in un primo ciclo unitario degli studi, articolato al proprio interno per cicli didattici e valutativi biennali avrebbe snaturato l'identità della scuola elementare riformata nel 1985, definita con eccessivo ottimismo «il fiore all'occhiello» del sistema scolastico italiano.

Ultimo, ma certo non da meno, i sindacati della scuola statale e le burocrazie ministeriali, ambedue interessati per ragioni diverse ma convergenti, a difendere lo statu quo e il centralismo amministrativo da loro saldamente cogestito, ma anche desiderosi di farsi interpreti dei dissensi espressi da due partiti di governo e dalle forze dell'opposizione, si allearono per cambiare il meno possibile l'esistente e, soprattutto, per ostacolare le proposte di istituire un forte collegamento con le imprese grazie all'alternanza formativa e all'alternanza scuola lavoro e di promuovere la costituzione di un forte sistema dell'istruzione e formazione professionale delle Regioni che, contenendo anche molti percorsi tipici dell'istruzione tecnica, fosse di pari dignità con quello dell'istruzione statale.

Due anni di dure polemiche e di iniziative interdittive, interne ed esterne alla maggioranza di governo, non bastarono, però, ad impedire che l'iniziativa del ministro riuscisse a portare a termine in Parlamento l'approvazione

della legge delega di riforma del sistema educativo di istruzione e formazione italiano (legge n. 53/2003).

La legge delega fu il frutto di estenuanti mediazioni tra le forze politiche della maggioranza di governo e subì non poco l'influsso della stretta alleanza stipulata tra sindacati della scuola e amministrazione centrale della P.I. Ancora di più si risentì questa alleanza nei decreti attuativi redatti nel 2004 e 2005.

Nonostante questo, tuttavia, si può dire che legge delega e decreti attuativi abbiano mantenuto molti segnali innovativi ricavati dalle proposte messe a fuoco dal progetto elaborato dal GRL nel 2001. È vero, i licei rimasero di cinque anni e si moltiplicarono come numero per depotenziare la portata innovativa del sistema dell'istruzione e formazione professionale delle Regioni che doveva comprendere anche la maggior parte dell'istruzione tecnica. Le linee che avrebbero dovuto contraddistinguere la declinazione del principio di sussidiarietà e l'autonomia delle istituzioni scolastiche furono molto attenuate dalle norme successive.

L'art. 4 della legge n. 53/2003, se non introdusse l'espressione «alternanza formativa» tuttavia la presuppose. Introdusse, invece, dai 15 ai 18 anni, l'alternanza scuola lavoro come metodologia ordinaria che tutte le scuole del secondo ciclo avrebbero potuto adottare, nell'ambito della loro autonomia, per far maturare le competenze attese nei profili finali di ogni corso di studio.

Nel 2005 il decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77 normava in dettaglio questa possibilità, a dire il vero, però, in parte soffocandola con vincolismi di cui la burocrazia ministeriale, alleata con quella sindacale, è sempre stata maestra.

Dal 2006, comunque, tutto il poco o tanto di innovativo contenuto nella legge n. 53/2003 e nei suoi decreti attuativi rimase sulla carta e il tema fu messo eufemisticamente tra parentesi dai nuovi indirizzi politici che videro fra l'altro convergere maggioranze di centro sinistra (2006-2008) e centro destra (2008-2011).

Con la legge 107/2015 del governo presieduto dal segretario del Pd Matteo Renzi, tuttavia, alcuni spunti presenti nelle vecchie norme del 2003-2005 e, in particolare, quelli relativi all'alternanza scuola lavoro sono tornati di attualità e, in qualche modo, rilanciati. Non si può tacere, però, che voler davvero dare gambe da fondo e non dimezzare le potenzialità educative, culturali e didattiche della teoria e della pratica dell'alternanza formativa e, almeno dai 15 anni (se non come sarebbe bene dai 14), dell'alternanza scuola lavoro servirebbe riprendere con maggiore energia e coraggio un disegno riformatore dell'ordinamento e dell'organizzazione del sistema educativo nazionale più vicino alle ipotesi del 2001 che ai dettati non solo della normativa successiva al 2006, ma perfino di quelli pur, in questo senso, molto più significativi, presenti nella legge 53/2003.

GIUSEPPE BERTAGNA
University of Bergamo

¹ «Anche se la cosa che si insegna si identifica con quella che si impara, non ne consegue che imparare sia lo stesso che insegnare, come altresì ancorché sia identica la distanza che separa due oggetti, non è affatto una sola e medesima cosa il trovarsi in un'estremità o in un'altra della distanza stessa. A dirla in breve, l'identità non è tra l'insegnamento e l'apprendimento (...), ma è *nel movimento al quale ineriscono entrambi questi termini*» (Aristotele, *Fisica III*, 2002 b, 18-27).

² A. Furco, *The Community as a source for learning: an analysis of academic service-learning in primary and secondary school*, in H. Dumont, D., Instance, F. Benavides, *The Nature of Learning*, Oec, Paris 2010, pp. 227-249.

³ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, *La Scuola*, Brescia 2008; Id. *Lavoro e formazione dei giovani*, *La Scuola*, Brescia 2012.

⁴ Il succo della fenomenologia, secondo la lezione di J. Derrida, «*Genesi e struttura*» e *la fenomenologia*, in *La scrittura e la differenza* (1967), tr. it. di G. Pozzi, Einaudi, Torino 1990, p. 210.

⁵ G. Bertagna, *Scuola e lavoro, tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, in Id. (Ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012.

⁶ Si tratta della cornice di senso, della struttura di significato, dell'angolatura da cui si guarda la realtà che ci «costringe» a vedere senza rendersene conto soltanto in una direzione (M. Barisione, *Comunicazione e società. Teorie, processi, pratiche del framing*, Il Mulino, Bologna 2009, p. 7). Cfr. anche D. Kahneman, *Sul giudizio e la scelta. Una mappa della razionalità limitata* (2003), tr. it. di G. Lo Iacono, in «Nuove tendenze della psicologia», n. 3, dic. 2004; L. Anolli, *Fondamenti di psicologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna, 2006.

⁷ M. Ceruti, *La fine dell'onniscienza*, Ed. Studium, Roma 2014; J. Piaget, *L'epistemologia genetica* (1970), tr. it., Ed. Studium, Roma 2016 (in particolare sono molto utili per l'esplicitazione di questi giudizi la prefazione di M. Ceruti e L. Damiano e la postfazione di M. Castellana).

⁸ D. M. Wegner, *L'illusione della volontà cosciente* (2004), tr. it. in M. De Caro, A. Lavazza, G. Sartori (edd.), *Siamo davvero liberi? Le neuroscienze e il mistero del libero arbitrio*, Cordice ed., Torino 2010. L'eliminativismo nega l'esistenza del mentale-spirituale della coscienza, mentre l'incompatibilismo lo riconduce al determinismo fisico-materiale: un contemporaneo rilancio di un antico principio, l'esistenza della *Sola Materia*.

⁹ F.-W. von Hermann, F. Alfieri, *Martin Heidegger. La verità sui Quaderni neri* (2013), tr. it., Morcelliana, Brescia 2016.

¹⁰ Qui, naturalmente, il riferimento è Heidegger e ai suoi epigoni. Ma non meno ad un pensatore che dal suo libro del 1972, *Essenza del nichilismo*, (Paideia, Brescia; n.e. Adelphi, Milano 2015) fino ai più recenti, ripete con potenza lo stesso messaggio antipersonalista.

¹¹ Per una rapida recensione di questa prospettiva antropologica mi permetto rimandare ai miei: *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010; *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in Aa.Vv., *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009; *Pedagogia dell' 'uomo' e pedagogia della 'persona umana': il senso di una differenza*, in Aa.Vv., *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

¹² Aristotele, *De generatione animalium* II, 2, 736 a 35 b 5; *Politica* VII, 1334 b. Si cfr. la lettura di E. Berti, *Quando esiste l'uomo in potenza? La tesi di Aristotele*, in M. Mori (ed.), *Quale statuto per l'embrione umano*, Bibliotechne, Milano 1992, pp. 52-58; Id., *Le generazioni dell'uomo secondo Aristotele*, in «Bioetica», a. VII, n. 4, dic.1999, pp. 590-595

¹³ C. Soler, *Les affects lacaniennes*, Puf, Paris 2011, p. 102-119.

¹⁴ R. Cartesio, *Le passioni dell'anima* (1649), tr. it. a cura di S. Obinu, Bompiani, Milano 2003, I, art. 4 (i pensieri provengono dall'anima); I, art. 17 (sono «pensieri dell'anima» sia le azioni volontarie, iniziate dall'anima stessa sia le passioni che essa riceve dagli oggetti, corpo compreso), I, artt. 31-32 (anima e corpo stanno insieme).

¹⁵ «Chiamo chiara quella (*idea*) che è presente e manifesta alla mente che presta attenzione, come diciamo che da noi sono viste chiaramente quelle cose che, presenti all'occhio che guarda attentamente, lo muovono abbastanza fortemente e visibilmente. Chiamo invece *distinta* quella che, essendo chiara, è da tutte le altre così disgiunta e separata, che non contiene in sé assolutamente nient'altro se non ciò che è chiaro» (R. Cartesio, *Principi di filosofia* (1644), tr. it. a cura di E. Lojacono, in *Opere filosofiche*, vol. II, Utet, Torino 1994, pp. 86-7).

¹⁶ A. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* (1994), tr. it., a cura di F. Macaluso, Adelphi, Milano 1995.

¹⁷ E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale. Introduzione alla filosofia fenomenologica* (1954), a cura di W. Biemel, Avvertenza e prefazione di Enzo Paci, tr. it. di E. Filippini, Il Saggiatore, Milano 1983, p. 35.

¹⁸ H. Blumenberg, *Quellen, Ströme, Eisberge. Über Metaphern*, Suhrkamp, Berlin 2012, pp.207 e ss. Più di trent'anni fa il filosofo e storico delle idee Hans Blumenberg scelse l'iceberg come metafora della coscienza. Riferendosi alle parole di uno psichiatra, sostenne che l'uomo è un essere sostanzialmente inconsapevole. «Come nell'iceberg, sei settimi dell'essere umano giacciono sotto la superficie, solo un settimo sopra. Sei settimi del suo essere gli sono sconosciuti. È consapevole solo di una piccola parte del suo essere, col quale identifica la coscienza».

¹⁹ Cfr., per la tesi dell'irriducibilità di questi processi all'educazione, G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.

²⁰ D. Eagleman, *In incognito La vita segreta della mente* (2011), tr. it., Mondadori Milano 2012, p. 6; cfr. anche la rassegna sullo stessa posizione contenuta in A. Oliverio, *La vita nascosta del cervello*, Giunti, Firenze 2009.

²¹ J. Mikhail et al., *Toward a universal moral grammar*, in *Proceedings of the Twentieth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (M. A. Gernsbacher, S.J. Derry, eds), p. 1250, Lawrence Erlbaum Associates, New York 1998; Id., *Universal moral grammar: theory, evidence and the future*, in «TRENDS in Cognitive Sciences», Vol.11, n.4, pp. 143-15; M. De Caro, M. Marraffa, *Mente e morale. Una piccola introduzione*, Ed. Luiss, Roma 2016.

²² S. Freud, *L'interpretazione dei sogni* (1899), tr. it. in *Opere* (a cura di C. L. Musatti), vol. III, Boringhieri, Torino 1966, p. 37; Id., *Psicopatologia della vita quotidiana* (1901), tr. it., in *Opere*, IV, cit.

²³ Id., *Il perturbante* (1919), in *1917-1923. L'Io e l'Es e altri scritti*, in *Opere*, IX, cit., 1977.

²⁴ Id., *Psicopatologia della vita quotidiana... cit.*, p. 75.

²⁵ *Ibi*, p. 188. Sul tema dell'esso cfr. R. Esposito, *Terza persona. Politica della vita e filosofia dell'impersonale*, Einaudi, Torino 2007; Id., *Due. La macchina della teologia politica e il posto del pensiero*, Einaudi, Torino 2013 e F. Cimatti; «*La langue sert à tout autres choses qu'à la communication*». *Per una soggettività impersonale*, in «Palinsesti», I.

²⁶ S. Freud, *L'Io e l'Es* (1922), in *1917-1923. L'Io e l'Es e altri scritti... cit.*, p. 486.

²⁷ H.G. Gadamer, *Verità e metodo* (1960), tr. it., Bompiani, Milano 1999, p. 325.

²⁸ M. Heidegger, *Ontologia. Ermeneutica dell'effettività* (1923), tr. it., a cura di E. Mazzarella, Ed. Guida, Napoli 1992, pp. 35-36. L'esistenza umana (l'Esserci) «non è mai "oggetto", ma essere: essa *ci* è solamente in quanto è di volta in volta vita» (p. 27).

²⁹ M. Heidegger, *Essere e tempo*, tr. it. a cura di F. Volpi, Longanesi, Milano 2005, p. 146.

³⁰ *Ibi*, p. 147.

³¹ M. Heidegger, *Essere e tempo... cit.*: «La morte è la possibilità più propria dell'Esserci. L'essere per essa apre all'Esserci il suo poter essere più proprio, nel quale ne va pienamente dell'essere dell'Esserci. In essa, si fa chiaro all'Esserci che esso, nella sua possibilità eminente, è sottratto al Si» (. P. 314).

³² M. Heidegger, *Essere e tempo...cit.*, p. 219.

³³ H. Lefebvre, *Critica della vita quotidiana* (1947-1961), tr. it., Dedalo, Bari 1977, 2 voll., II, p. 9.

³⁴ *Ibi*, II, p. 249.

³⁵ H. Lefebvre, *Dal rurale all'urbano* (1970), tr. it., Guaraldi, Rimini 1973, p. 111.

³⁶ H. Lefebvre, *Critica della vita...cit.*, p. 250.

³⁷ M. Proust, *Alla ricerca del tempo perduto* (1913-1927), tr. it. a cura di L. De Maria, Mondadori, Milano 1983-1993, 4 voll., IV, p. 760

³⁸ G.W. Hegel, *Fenomenologia dello spirito* (1807), trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1976, p. 39.

³⁹ G.W. Hegel, *Differenza del sistema filosofico di Fichte e di Schelling* (1801), in *Primi scritti critici*, tr. it., Milano 1990, p. 20.

⁴⁰ Cfr. nota 12.

⁴¹ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia... cit.*, p. 171 e ss.

⁴² «Che l'uomo possa avere l'io nella propria rappresentazione, lo innalza infinitamente al di sopra di tutti gli esseri viventi sulla terra. Perciò egli è una persona e, grazie all'unità della coscienza, nonostante tutte le alterazioni che possono toccarlo, una sola e stessa persona, cioè un essere del tutto diverso, per rango e dignità, dalle cose, quali sono gli animali privi di ragione, di cui si può disporre ad arbitrio; tale è anche quando egli non può ancora dire "io", perché lo ha nel pensiero...» (I. Kant, *Antropologia dal punto di vista pragmatico* (1798), in *Scritti morali*, tr. it. a cura di P. Chiodi, Einaudi, Torino 1970, p. 547).

⁴³ C. Geertz, *Interpretazione di culture* (1973), tr. it. di E. Bona, Il Mulino, Bologna 1998, p. 11, p. 13.

⁴⁴ J. Lacan, *Il Seminario, Libro XVII, Il rovescio della psicoanalisi (1969-1970)*, Torino, Einaudi 2001, pp. 220 e ss.

⁴⁵ J. Stuart Mill, *Saggio sulla libertà* (1858), tr. it., Net, Milano 2002, p. 22.

⁴⁶ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* (1958), tr. it. di S. Finzi, Bompiani, Milano 1997, p. 182.

⁴⁷ H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, Ed. di Comunità, Torino 1999, p. 624.

⁴⁸ «Il fatto che l'uomo sia capace di azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile» (H. Arendt, *Vita activa...*, pp. 129; ma cfr. anche le pagine che precedono questa della citazione e p. 182 e ss.).

⁴⁹ M. Zambrano, *L'uomo e il divino*, Ed. Lavoro, Roma 2001.

⁵⁰ Agostino, *La città di Dio* XII, 21 (tr. it. a cura di C. Carena, Einaudi Gallimard, Torino Paris 1992, p. 529).

⁵¹ G. Leopardi, *La sera del dì di festa*, in *Canti*, a cura di N. Gallo e C. Garboli, Torino, Einaudi, 1993, p. 110, vv. 29-30.

⁵² «L'agogica, dal verbo greco ago, condurre, guidare, indica in musica le temporanee modificazioni che l'interprete, durante l'esecuzione, apporta al movimento prestabilito, insieme a ciò che l'autore stesso ci rivela dell'andamento della sua scrittura, del movimento dell'espressione. Gli adagio, gli allegro, i lento sono "indicazioni agogiche", richieste e volute, come gli interventi non espressi, invisibili tracce della comprensione del pezzo musicale: il "respiro", pausa non scritta, ma necessaria conclusione e inizio della singola frase nel più ampio discorso musicale. Espressione dell'interpretazione e volontà di chi scrive sono intrecciate e indivisibili nell'agogica» (C. Rofena, *Agogiche. Sette variazioni su semplici mosse interiori. Poesie 2000-2005*, postfazione di A.G. Gargani, Anterem ed., Verona 2007).

⁵³ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia...cit.* cap. VII, pp. 356 e ss.

⁵⁴ M. Donald, *Evoluzione della mente. Per una teoria darwiniana della coscienza*, trad. it., Bollati-Boringhieri, 2011, p. 200

⁵⁵ «Se portate fuori il cane e gli indicate la luna, il cane guarderà il vostro dito e poi probabilmente voi. Se portate fuori un bambino piccolo e gli indicate la luna, il bambino guarderà la luna» (K. Robinson, *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività* (2011), tr. it., Erickson, 2015, p. 140)

⁵⁶ C. Larmore, *Dare ragioni. Il soggetto, l'etica e la politica*, Rosemberg & Sellier, Torino 2008, p. 95 (raccolta delle lezioni tenute alla Scuola di Alta Formazione Filosofica nel novembre 2007).

- ⁵⁷ B. Lipton, *Biologia delle credenze. Come il pensiero modifica il nostro Dna e ogni cellula* (2005), tr. it., Macro ed., Cesena 2006; R. Levi Montalcini, *Elogio dell'imperfezione*, Mondadori, Milano 2006.
- ⁵⁸ G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo?*, Ed Nottetempo, Roma 2007, pp. 21, 22, 25.
- ⁵⁹ M. Foucault, *The subject and power*, in H. L. Dreyfus, P. Rabinow (eds.), *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics. Second Edition With an Afterword by and an Interview with Michel Foucault*, The University of Chicago Press, Chicago 1983, p. 220..
- ⁶⁰ «Occorre persuadere che anche lo studio è un mestiere, e molto faticoso, con un suo speciale tirocinio, oltre che intellettuale, anche muscolare-nervoso: è un processo di adattamento, è un abito acquisito con lo sforzo, la noia e anche la sofferenza» (A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 2007, *Quaderno 12*, 2, p. 1549).
- ⁶¹ K. Marx, *Prefazione a Per la critica dell'economia politica* (1859), tr. it., Editori Riuniti, Roma 1971, p. 4.
- ⁶² *Ibi*, p. 17. La stessa diagnosi espressa oltre dieci anni prima: «La società civile comprende tutto il complesso delle relazioni materiali fra gli individui all'interno di un determinato grado di sviluppo delle forze produttive. Essa comprende tutto il complesso della vita commerciale e industriale di un grado di sviluppo e trascende quindi lo Stato e la nazione, benché, d'altra parte, debba nuovamente affermarsi verso l'esterno come nazionalità e organizzarsi verso l'interno come Stato. Il termine società civile sorse nel secolo diciottesimo, quando i rapporti di proprietà si erano già fatti strada fuori del tipo di comunità antico e medievale. La società civile come tale comincia a svilupparsi con la borghesia; tuttavia l'organizzazione sociale sviluppatasi immediatamente dalla produzione e dagli scambi, la quale forma in tutti i tempi la base dello Stato e di ogni altra sovrastruttura idealistica, continua ad essere chiamata con lo stesso nome» (K. Marx - F. Engels, *L'ideologia tedesca. Critica della più recente filosofia tedesca nei suoi rappresentanti Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e del socialismo tedesco nei suoi vari profeti* (1846), in *Opere complete V*, Ed. Riuniti, Roma 1972, pp. 74-75).
- ⁶³ K. Polany, *La grande trasformazione. Le origini economiche e politiche della nostra epoca* (1944), tr. it. di R. Vigevano, Einaudi, Torino 2000 («il sistema economico è in realtà una semplice funzione dell'organizzazione sociale», p. 65; con l'invenzione del mercato autoregolato, «non è più l'economia ad essere inserita nei rapporti sociali, ma sono i rapporti sociali ad essere inseriti nel sistema economico. L'importanza vitale del fattore economico per l'esistenza della società preclude qualunque altro risultato poiché una volta che il sistema economico sia organizzato in istituzioni separate, basate su motivi specifici e conferenti uno speciale status. La società deve essere formata in modo da permettere a questo sistema di funzionare secondo le proprie leggi», p. 74); M. Polanyi, *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica* (1958), tr. it., Rusconi Libri, 1990.
- ⁶⁴ M. Heart, A. Negri, *Impero*, Rizzoli, Milano 2003.
- ⁶⁵ C. M. Cipolla, *Allegro ma non troppo /1973-1976*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1988, p. 76-7.
- ⁶⁶ Tutte queste informazioni in J. Diamond, *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere* (2004), tr. it. di F. Leardini, Einaudi, Torino 2005. Cfr. anche per lo stesso problema D. Acemoglu, J. Robinson, *Perché le nazioni falliscono. Alle origini di potenza, prosperità, e povertà* (2012), tr. it., Il Saggiatore, Milano 2013.
- ⁶⁷ A. J. Toynbee, *Civiltà al paragone* (1949), tr. it. di G. Paganelli e A. Pandolfi, Bompiani, Milano 2003.
- ⁶⁸ A. Del Noce, *Il Suicidio della Rivoluzione*, Rusconi, Milano 1978 (soprattutto pp. 138 e ss.; p. 159 e ss; p. 174 e ss.); B. de Giovanni, *Alle origini della democrazia di massa*, Editoriale scientifica, Napoli 2013.
- ⁶⁹ A. Gramsci, *Quaderni del carcere...cit.*, Q.12, 4, p. 1551.
- ⁷⁰ *Ibi*, Q. 10, 44, p. 1331, pp. 1636-1638.
- ⁷¹ *Ibi*, Q. 10, 44, p. 1331, pp. 2010-2011.
- ⁷² Conta poco perché molti giovani formati in piena egemonia speculativa attualistica gentiliana si trasferirono, armi e bagagli, nel Pci e nella sinistra marxista italiana, facendo pesare le categorie interpretative maturate nell'attualismo compromesso con il fascismo anche nella sponda politica opposta.
- ⁷³ C. Vigna, *Ragione e religione*, Celuc, Milano 1971; G. Brianese, *Invito al pensiero di Gentile*, Mursia, Milano 1996; M. Berlanda, *Gentile e l'ipoteca kantiana*, Vita e Pensiero, Milano 2007; D. Spanio, *Gentile*, Carocci, Roma 2011.
- ⁷⁴ Ecco perché il *logos* è «in qualche modo tutte le cose» (Aristotele, *De Anima*, I. III). Ma appunto in qualche modo. Formalmente. Resta ancora «maestro» su questi temi Gustavo Bontadini, *La funzione metodologica dell'unità dell'esperienza* (1946), ripubblicato nel tomo I delle sue *Conversazioni di metafisica*, Vita e Pensiero, Milano 1995.
- ⁷⁵ Si narra che il filosofo domenicano, dopo essere entrato in aula all'università di Parigi, posasse una mela sul tavolo e si rivolgesse agli studenti dicendo loro: «Chi pensa e dice che questa non è una mela, esca pure, perché non potrei insegnargli nulla».
- ⁷⁶ J. Searle, *Vedere le cose come sono. Una teoria della percezione* (2015), tr. it., a cura di P. Spinicci e D. Bordini, Raffaello Cortina, Milano 2016.
- ⁷⁷ J.R. Searle, *Mente, linguaggio, società. La filosofia nel mondo reale*, Raffaello Cortina, Milano 2000, pp. 106 e ss.
- ⁷⁸ O. Neurath, *Anti-Spengler* (1922), tr. it., Palomar, Bari 1993, pp. 81 e ss.
- ⁷⁹ Per una ricostruzione più analitica delle vicende culturali e politiche di seguito riassunte molto in breve mi permetto rimandare ai miei seguenti testi: *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*

(Rubbettino, Soveria Mannelli 2006); *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea* (La Scuola, Brescia 2008); *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni* (Rubbettino, Soveria Mannelli 2009).

⁸⁰ R. Aumann, *Razionalità, cooperazione, conflitto* (2005), tr. it. a cura di E. Minelli, Morcelliana, Brescia 2008.