

Introduzione

Cristina Zaltieri

Il titolo di questo numero della rivista merita già da solo qualche osservazione.

In primo luogo il tema che si è scelto rinvia ad una pratica non certo nuova, anzi assai antica, legata al prestigio e alla fama dell'artigianato e dell'arte italiana, specie nel rinascimento. L'apprendista era allora colui che veniva accolto nella bottega d'artista, vera e propria impresa per quei tempi, e lì - secondo un preciso contratto che poteva variare sulla base di molti fattori - il maestro di bottega s'impegnava a guidarlo in un percorso di formazione complessiva che avrebbe fatto di lui un artista/artigiano, padrone del mestiere. Nella bottega si apprendeva l'arte, ad esempio quella del pittore, attraverso l'osservazione del maestro, l'imitazione dei suoi gesti, l'emulazione e il confronto con i compagni. Il "fare" era quindi essenziale ma non dimentichiamo che non poteva essere scisso da tutta una serie di conoscenze fondamentali affinché tale fare fosse accompagnato da una piena consapevolezza e padronanza: dalla conoscenza della produzione dei pigmenti dei colori, della loro miscelazione per ricavarne di nuovi, alle cognizioni d'anatomia che spesso si valevano di dissezioni e di competenze mediche. Ma la dimensione della conoscenza che si andava ad intrecciare con il fare dell'apprendista doveva rendere quest'ultimo anche un uomo capace di leggere, di scrivere, di praticare il conto, ossia un uomo di "sapere" se pensiamo che il popolo del tempo era di solito escluso da tali conoscenze. Né il percorso di apprendistato poteva essere slegato dalle importanti relazioni quotidiane, molto spesso accompagnate dalla coabitazione, e dai rapporti affettivi, supporti emozionalmente importanti perché quel delicato passaggio di conoscenze, saperi e pratiche da maestro ad apprendista avesse realmente successo.

Questo nobile istituto è oggetto - nel nostro diversissimo contesto, molto complesso sia per la formazione sia per il mercato - delle recenti rivisitazioni normative promosse dal ministro Sacconi e poi in parte dal ministro Fornero e ad esso si affida una doppia sfida: la possibilità di una formazione della persona che non sia fine a se stessa ma che sia anche - e di certo non solo - preparazione al mestiere e possibile risposta alle richieste del mercato, ma che non si appiattisca a passiva adeguazione alle stesse (cosa che farebbe male al mercato oltre che al lavoratore), bensì - proprio grazie ad una formazione integrale - che sia in grado di esprimere capacità di interlocuzione creativa e innovativa con l'ambito della produzione.

Insomma questo tema ci porta al cuore palpitante della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro* nella piena consapevolezza che, nell'apprendistato, è in gioco non solo il futuro dell'occupazione giovanile, ma del nostro stesso paese.

Ora, ai problemi che l'apprendistato comporta nella situazione italiana sono dedicati i lavori qui raccolti, giunti numerosi ad attestare l'interesse che il tema muove nelle componenti sensibili alle urgenze del presente dei vari ambiti, formativo, economico, giuridico, filosofico.

I contenuti dei saggi monografici

Nel suo *Apprendistato: una politica attiva del lavoro che richiede «attivazione» e un contratto psicologico*, Renata Livraghi parte da una domanda: perché in Germania

l'apprendistato funziona mentre in Italia ci si deve lamentare di una sua scarsa, spesso scadente, applicazione?

Livraghi, pur tenendo conto e analizzando le differenti caratteristiche del mercato del lavoro italiano e di quello tedesco, giunge a focalizzare la propria attenzione sulle politiche del lavoro messe in atto nei due paesi. In Italia le politiche del lavoro privilegiate sono state quelle passive, i cosiddetti ammortizzatori sociali, mentre meno utilizzate sono state quelle attive volte a implementare il mercato del lavoro tra le quali è da annoverare l'apprendistato. C'è un concetto che Livraghi assume come centrale nella sua analisi delle politiche del lavoro ed è quello di "attivazione", categoria così ampia da non essere univoca, ma che l'autrice cerca di definire attraverso tre linee direttrici: passaggio da misure passive a programmi attivi, carattere "personalizzato" degli interventi e libertà d'azione a tale proposito degli enti locali.

Il "contratto psicologico" è l'altro concetto nodale del saggio di Livraghi e consiste nella disposizione interiore ad adempiere un'obbligazione contrattuale. L'autrice individua proprio nella diffusione del "contratto psicologico" unita alle peculiari capacità del sistema tedesco i possibili fattori che rendono efficace l'apprendistato in Germania. Non è una sorta di simpateticità poco definibile, ma è piuttosto la consapevolezza dei contraenti, impresa e apprendista, dei vantaggi che entrambi acquisiscono nella pratica dell'alto apprendistato. Livraghi conclude che il contratto psicologico può divenire elemento portante dello sfondo etico del capitalismo, quello sfondo che può proteggerlo dalle regressioni autodistruttive purtroppo sempre in agguato.

Loredana Perla e Viviana Vinci presentano un'indagine molto articolata incentrata sull'apprendistato di alta formazione nel loro *I mediatori del sapere pratico in un'indagine in Università: tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione e di ricerca*. La loro ricerca parte da un'analisi delle ricerche pluridisciplinari che hanno affollato gli ultimi decenni a proposito della categoria di *praxis*, difficile da considerare nel nostro universo culturale perché richiede un particolare "viraggio" epistemologico non assoggettato alla formalizzazione logica tradizionale. Questo sapere della pratica emerge come contrassegnato dall'*opacità*, dalla *trasformatività*, dalla *corporeità*, dall'*aggregatività* e infine dalla *performatività*. La tesi delle autrici è che il tirocinio formativo e l'apprendistato di alta formazione e di ricerca sono, se ben utilizzati, i luoghi eletti di mediazione del sapere della *praxis* nella didattica di alta formazione. Passano quindi a considerare gli esiti di un questionario somministrato a un campione di 615 tirocinanti della Facoltà di Scienze della Formazione Aldo Moro di Bari. Il quadro che ne emerge rende conto di una scarsa attenzione alla *praxis* e di un dialogo ancora stentato tra università e lavoro.

Che fare allora? Dopo aver considerato modelli "forti" di apprendistato, come quello tedesco e francese, le autrici considerano in modo acuto e preciso le ragioni della debolezza del modello italiano. In esso si nota la mancanza di una "pedagogia dell'apprendistato" che non ricalchi il modello dell'istruzione formale, resta debole il ruolo del tutoraggio che lascia soli gli apprendisti e li rende poco motivati. Infine l'apprendistato è ancora spesso ricondotto a strumento di reclutamento di forza lavoro a basso costo. Le conclusioni delle autrici non sono però pessimiste; il Testo Unico sull'apprendistato sottolinea il suo ruolo formativo. Partendo da ciò c'è molto da fare, in primo luogo vi è da superare la tradizionale divaricazione tra mente e braccio e da impegnarsi in uno sforzo di elaborazione di modelli di *praxis* di tirocinio e apprendistato attivi.

Nel lavoro di Fedeli, *L'apprendistato: una proposta educativa attiva per tutti gli attori coinvolti*. *L'esperienza per generare una formazione che guardi avanti*, l'intento è di porre in risalto quegli elementi di novità d'ordine formativo che siano atti a sviluppare nuove

possibilità di occupazione e di promozione professionale in vista di una virtuosa interazione tra sistema formativo e sistema produttivo. Promuovere l'apprendistato, sostiene Fedeli, richiede un buon piano di formazione che parta certo da analisi preliminari dei bisogni del mercato del lavoro, delle aziende ma non per mirare al massimo profitto bensì a una produzione di valore e qualità, con uno sguardo particolare a quel nuovo ambito dell'economia del simbolico e dell'immateriale in via di continuo sviluppo. L'obiettivo è quello di fare dell'apprendista un "generatore di produttività" ma nel senso di colui che creativamente rilancia la qualità del lavoro. E dunque passo importante in tale direzione è partire dall'ascolto dei desideri dei giovani in un contesto che deve essere di "economia dei soggetti" e non degli oggetti dell'economia. Per l'autrice si deve fare dell'apprendistato una sorta di "palestra formativa permanente" dove Università e Impresa si incontrino. Un'ultima pertinente questione è la seguente: chi governa questo percorso? Fedeli richiama alla figura, presente nel testo unico di legge, del tutor ma pensa anche ad una condivisione del governo del processo d'apprendistato tra impresa e università privilegiando i progetti, più atti ai mutamenti veloci e molteplici del presente, che si nutrono di intrecci multisettoriali e dell'incontro tra diverse aree scientifiche.

D'Aniello, Copparoni e Girotti in *Apprendere per il futuro. La riflessione pedagogica e l'esperienza formativa per l'apprendistato* ricostruiscono il patrimonio antico di questa particolare via di formazione sottolineando, nell'*excursus* storico che presentano, come la peculiarità di tale via consistesse nell'espressione di una inscindibilità tra educazione umana e lavorativa. Ora il rischio che gli autori vedono correre all'attuale messa in atto dell'apprendistato è proprio quello di perdere l'anima formativa che ha contrassegnato la sua storia. Gli autori s'impegnano quindi a considerare gli ostacoli che s'oppongono nella nostra società alla realizzazione piena di tale progetto: pregiudizi culturali, chiusura legislativa dell'apprendistato nel ghetto di un percorso mirante esclusivamente al lavoro, debolezza del circolo virtuoso di formazione e lavoro. L'articolo passa poi a considerare i risultati salienti dei rapporti di monitoraggio sull'apprendistato che testimoniano come purtroppo la componente della formazione non goda dell'apprezzamento di buona parte della classe imprenditoriale che spesso la legge come "distrazione" dal lavoro o come sopportabile solo in virtù degli sgravi fiscali a lei correlati.

Le proposte di cui si fanno interpreti gli autori per un reale e ottimale utilizzo dell'apprendistato sono molte: vanno dall'utilizzo di mediatori linguistici che si facciano carico della sempre più marcata multiculturalità degli apprendisti, alla cooptazione di docenti che provengano dal mondo del lavoro, in modo che gli apprendisti non si trovino come formatori quei docenti con i quali magari hanno sperimentato il loro insuccesso scolastico, e, *last but not least*, la valorizzazione piena della formazione pedagogica e della sua progettualità spesso sottoutilizzata nel processo di formazione in apprendistato. È importante riconoscere inoltre la funzione eminentemente orientativa che l'apprendistato può svolgere, evitando di ridurlo a "parcheggio formativo" o a "sottoccupazione mascherata".

Andrea Rega in *Il provvedere la scuola a chi non l'ha: l'Istituto professionale nel Ddl n. 2100 del 13 luglio del 1951. Analisi delle cause dell'insuccesso e valorizzazione di un'importante eredità pedagogica* va alla ricerca dei presupposti dell'attuale Testo Unico sull'apprendistato e li scorge nella storia italiana del secondo dopoguerra, precisamente in quella riforma del 1951 dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella. Il punto nevralgico di tale riforma era costituito dall'attenzione rivolta all'Istruzione Professionale, insieme al progetto di una scuola per tutti che uscisse dagli schemi precedenti della scuola gentiliana di formazione dell'*élite* e che rispondesse ai principi della nostra Costituzione,

fondata sul lavoro. Si trattava di un ampio disegno di un “umanesimo del lavoro” che attraverso la collaborazione tra scuola e azienda formasse il futuro *homo faber*. In tale disegno il nuovo istituto professionale andava progettato in discontinuità con il liceo e dotato di elementi propri – laboratori, officine. Questa riforma si arenò sia per l’opposizione antigovernativa sia per contrasti interni al mondo cattolico che l’autore ricostruisce con una minuziosa ricerca. Quello che seguì, afferma Rega, fu purtroppo una politica scolastica dei piccoli passi, priva di ampiezza di vedute e di orizzonti valoriali. In tale quadro generale il tema della valorizzazione della scuola professionale subì un’*impasse* notevole e rimase cristallizzato entro quel dualismo tra formazione intellettuale e formazione tecnica di cui la nostra scuola ancora porta il *vulnus* e che l’istituto dell’apprendistato dovrebbe lasciarsi alle spalle.

Michele Dal Lago nel suo *La pedagogia sociale e la contraddizione tra autonomia dei processi educativi ed eteronomia dei processi produttivi*, entra subito nel merito di una spinosa questione: si può giungere ad un’autosufficienza educativa dell’impresa che soddisfi insieme le istanze formative dell’apprendista e le esigenze di profitto dell’impresa? Una visione “irenica” dei rapporti tra formazione dell’uomo e lavoro Dal Lago la considera alla luce di alcuni salienti momenti della storia della pedagogia del ‘900. A cominciare da Dewey sempre attento a denunciare la parzialità della sola formazione professionale, freno alla mobilità sociale e carente nell’educazione alla cittadinanza. Così pensavano anche alcuni italiani di area cattolica e buona parte della pedagogia comunista che chiedevano il superamento della divisione tra sapere tecnico e cultura generale come mezzo per opporsi al darwinismo sociale. Rimane che anche questa pedagogia spesso dimenticava di confrontarsi con le trasformazioni reali del lavoro nel sistema capitalistico. Ciò che l’autore propone è un modello di pedagogia critica in grado di smitizzare quelle letture dell’industria post-fordista come luogo di crescita dell’autonomia e della responsabilità del lavoratore che in realtà non considerano quanto poco siano richieste realmente conoscenze e competenze ai lavoratori assunti. In questo contesto l’autosufficienza educativa dell’impresa appare come una “strategia di socializzazione e disciplinamento ideologicamente connotata”.

Dal Lago conclude esprimendo l’esigenza di una mediazione pedagogica tra formazione e impresa che non sia né miopicamente empirica né astrattamente concettuale ma che parta dalle condizioni reali del lavoro. Certo, non è nella formazione che si giocano i rapporti di produzione; resta che essa a tale riguardo può farsi sapere critico.

Cristina Zaltieri in *Nietzsche tra formazione e lavoro. Riflessioni filosofiche per una buona pratica d’apprendistato* trova in Nietzsche un interlocutore interessante a proposito di quell’intreccio di lavoro e formazione che emerge nel testo unico di legge come cuore propulsivo dell’apprendistato nei suoi tre livelli. Occorre, in tal senso, andare oltre la vulgata del Nietzsche dispregiatore d’ogni attività banalissima, convinto dalla frequentazione assidua dei Greci della superiorità dell’attività intellettuale sul lavoro manuale. Nietzsche giunge a comprendere proprio a partire dalla personale esperienza di giovane filologo quanto anche il lavoro intellettuale possa essere alienante riducendo lo studioso a colui che sa solo avvitare la propria “vite libresco” chiuso ad orizzonti speculativi più ampi. Non solo, egli apprende da Goethe che la conoscenza di sé, obiettivo primo della filosofia fin da Socrate, può avvenire solo attraverso l’azione, il proprio fare. Dunque il lavoro è strumento prezioso di autoconoscenza. Infine l’antropologia nietzscheana trova nel “mettersi in opera” una fondamentale modalità di disciplinare e mettere a frutto quelle pulsioni in eccesso, potenzialmente distruttive (l’*Eris* malvagia di cui parla Esiodo) che attraversano l’uomo. Certo il valore formativo del lavoro, pur astrattamente riconosciuto e

esaltato dalla nostra civiltà, mostra tutt'ora nella pratica concreta dell'apprendistato, una fragilità riconosciuta. Tale fragilità va difesa da patologie che appartengono appieno al nostro quanto al tempo di Nietzsche e contro le quali è Nietzsche stesso a metterci in guardia. Sono essenzialmente le seguenti: l'istanza dell'utilizzabilità immediata del lavoratore che non rispetta il tempo della formazione, l'annichilimento dell'individuo nel ruolo e l'addestramento al lavoro macchinale, automatico che finisce per comportare la perdita del pensiero e la chiusura di ogni domanda sul proprio operare.

Umberto Buratti nel suo *Apprendistato e lavoro pubblico: un binomio possibile?* si incentra su una questione di rilevanza nazionale: come l'apprendistato, che il cosiddetto Testo Unico apre al pubblico impiego, possa risultare utile e proficuo in vista di una riforma della Pubblica Amministrazione. Buratti trova un antesignano dell'apprendistato nel vecchio "alunnato", in vigore già dal 1861 nella Pubblica amministrazione del neonato Regno d'Italia, poiché anch'esso si basava sul principio dell'esperienza come *schola*. Però si trattava di un servizio del tutto volontario che richiedeva una pedissequa osservanza degli ordini dei superiori impegnati a trasmettere la tradizione di lavoro senza alcuna possibilità di innovazione o apporto personale. Partendo da quelle che l'autore indica come le tre parole-chiave dell'apprendistato definito nel Testo Unico: "tempo indeterminato", "formazione", "giovani" e aiutato da una ricca e precisa messe di dati sulla situazione della Pubblica Amministrazione in Italia, Buratti riflette sulla relazione tra questi tre caratteri dell'apprendistato e la situazione attuale del pubblico impiego. In primo luogo fa notare come tale settore sia stato negli ultimi anni decurtato e impoverito in controtendenza con il resto dell'Europa, mantenendosi poco produttivo e lasciando prosperare il ricorso ai contratti atipici, specie in comparti come le Regioni e i Servizi Sanitari Nazionali. Per quanto poi concerne la formazione se si può riconoscere che l'accesso ai percorsi di alta formazione è stato vieppiù legato al merito occorre poi subito aggiungere che i tagli netti operati negli investimenti hanno alquanto vanificato questo circuito virtuoso di merito e alta formazione. Infine nella p.a. resta diffuso un approccio formativo molto tradizionale e non sempre efficace: quello diretto e frontale dell'aula.

Punto dolente infine, nella complessa e ancora difficile relazione tra apprendistato e Pubblica Amministrazione, concerne i giovani che l'apprendistato vorrebbe come suo nerbo centrale, anche se non esclusivo. Ora, nel pubblico impiego l'età media si è alzata notevolmente negli ultimi anni divenendo di 48 anni. Questo quadro problematico non impedisce all'autore di concludere auspicando un coinvolgimento attivo di tutte le parti sociali in causa proprio al fine di rendere proficuo l'inserimento, reale, diffuso, dell'apprendistato nella tanto oggi vituperata Pubblica Amministrazione.

Anna de Vincenti nel suo articolo *Chi ha paura dell'apprendistato* parte dalla tesi che l'apprendistato possa, se ben utilizzato, scardinare la tradizionale separazione dell'educazione tra professionale e intellettuale proprio partendo dalla valorizzazione del lavoro come operare formativo. Si tratta di definire una sorta di "pedagogia dell'apprendistato" che l'autrice va a delineare a partire da una serie di autori che possono ben alimentarla. Robert Sennet chiede di restituire dignità al fare dell'*animal laborans*, svilito dalla Arendt, e di mostrare tutta la potenza autopoietica che tale fare affida all'uomo e che Sennet vede espressa al meglio in quella condizione di "artigianalità" che occorre recuperare in ogni prassi lavorativa.

Carlo Sini conduce a identificare conoscenza e lavoro e a riflettere sull'unità di corpo pensante (intelletto) e corpo agente (mano) considerando la mano lo strumento psicosomatico che fa dell'uomo un essere unico nel mondo animale. In tale senso De Vincenti recupera una serie di autori particolarmente sensibili al tema del valore della

mano, da Bruno a Derrida. Questo percorso non è fine a se stesso ma deve esser posto al servizio di una particolare lettura dell'apprendistato come capace di superare la divaricazione del sapere teorico/pratico che ancora affligge, al di là di molte buone intenzioni, il nostro modello educativo. Perché questo si realizzi compiutamente l'apprendistato non deve lasciar oscurare la sua forte connotazione educativa dalla preoccupazione occupazionale che pure gli compete e in tale percorso la scuola deve giocare un ruolo di importante partecipazione accettando, nella relazione con la pratica dell'apprendistato, un cambiamento che può solo arricchirla.

In *Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione e riflessioni*, Maccarini riflette su una prassi, quella dell'orientamento, che gioca un ruolo fondamentale nell'apprendistato. Maccarini sottolinea l'attualità in tale ambito delle ricerche compiute da Padre Gemelli per il quale l'orientamento non era solo una ricerca di natura squisitamente professionale ma anche e, soprattutto, "esistenziale", ossia si tratta infatti di orientare il giovane verso una modalità di vita (non solo di lavoro) che sia la più atta alla sua realizzazione come persona. La domanda chiave: "Chi deve orientare?" trova risposta nella centralità della scuola, ma anche nella necessità di cooperazione tra vari attori: famiglia, psicologi, medici, già sottolineata da Agostino Gemelli. È in tal senso importante che coloro che vivono con il soggetto da orientare siano disposti a "consigliarlo" lasciando a lui ogni decisione, secondo inclinazioni, motivazioni e attitudini, come teorizza la cosiddetta "fase maturativo-personale" a cui il pensiero pedagogico è giunto in anni recenti. L'attuale fase "pedagogico-didattica" fa dell'orientamento una "modalità educativa permanente e trasversale", inscindibile dallo stesso processo formativo", strategia per lo sviluppo personale che dovrebbe essere accessibile a ogni soggetto affinché il progetto ambizioso della nostra società, quello di un'educazione e di una formazione permanente, divenga realtà.

Giulia Tolve nel suo *L'apprendistato come leva di placement: il modello tedesco* considera le ragioni del successo dell'istituto dell'apprendistato in Germania a partire dalla constatazione che il tasso di disoccupazione giovanile è, in tale paese, sotto la soglia dell'8% mentre in Italia si aggira intorno al 35 %. Il contratto di apprendistato è disciplinato giuridicamente dal 1969 secondo un sistema duale che prevede un'alternanza tra formazione aziendale, normata dalla legge federale del 1969 e formazione trasversale assegnata a istituti formativi controllati a livello dei singoli Stati. Acquista così la duplice natura, molto apprezzabile, di canale di *placement* ma anche di valido percorso educativo. È applicabile a tutti i settori professionali, ne beneficiano soprattutto i giovani ma non prevede limiti di età. Inoltre si prevede all'interno dell'impresa la presenza di personale idoneo alla formazione e la creazione di una rete delle piccole imprese che possa sostenere i costi della formazione.

Gli apprendisti accettano di percepire compensi molto più bassi di quelli degli altri dipendenti perché incentivati da un percorso di reale formazione che garantisce un alto tasso di conferma. Ne emerge il quadro di un sistema dove i costi di formazione sono divisi tra imprese e incentivi statali alle scuole di formazione, sostenuto non da alcun obbligo ma dal consenso partecipe di tutte le parti interessate, in primo luogo i giovani, un sistema che può fungere da esempio virtuoso per lo sviluppo dell'apprendistato in Italia.

Giulia Rosolen in *L'apprendistato in somministrazione: dall'Accordo del 5 aprile ad Europa 2020* affronta le questioni aperte dal recentissimo dibattito italiano sull'apprendistato, ancora in fieri. L'autrice affronta in particolare i seguenti nodi: 1) la configurazione dell'apprendistato nell'ambito di una somministrazione a termine (rapporto di lavoro che prevede tre soggetti: il lavoratore, il somministratore – Agenzia per il lavoro

autorizzata dallo stato – e l'utilizzatore – azienda pubblica o privata); 2) il ruolo formativo delle Agenzie per il lavoro. Rosolen considera l'accordo del 5 Aprile 2012 di cui analizza tutti gli aspetti controversi che non hanno trovato il pieno accordo delle parti sociali. Il quadro giuridico accuratamente delineato dall'autrice porta ad ammettere che l'apprendistato è praticabile nell'ambito di una somministrazione a tempo indeterminato, dunque "l'accordo del 5 aprile rimarrà almeno in parte inoperativo o forse dovrà essere rivisto". L'introduzione, probabile, di una somministrazione a termine non sarà problematica perché rischierà di minare, per rispondere a esigenze tecnico-produttive, l'essenza formativa dell'apprendistato. Tra le questioni aperte esaminate nell'articolo vi sono: la possibile gestione dell'apprendistato in Staff leasing (somministrazione di lavoratori a tempo indeterminato da parte di un'agenzia specializzata ad un'impresa privata), la prevista durata massima del contratto e l'obbligo di causale per termine del contratto oppure l'acausalità del termine... Tutte questioni spinose e molto controverse.

I saggi di supporto

Concludono questo numero della rivista quattro interventi che raccontano esperienze interessanti per progettare un buon funzionamento dell'apprendistato.

Alborghetti, Matina e Zenga, dottorandi della nostra Scuola Internazionale di Dottorato, documentano l'iniziativa formativa con cui la scuola, sotto la supervisione del Coordinatore professor Bertagna, ha preso parte alla XXI edizione di "Job&orienta", il salone dell'orientamento tenutosi alla Fiera di Verona dal 24 al 26 Novembre 2011. La nostra Scuola ha allestito, infatti, un percorso interattivo dedicato a incoraggiare i giovani verso la scelta di studio e di occupazione a loro più confacente.

Buratti, Chiarelli, Porro e Zanga, anch'essi dottorandi, riflettono sulla ricchezza del percorso di "Job&orienta" in vista degli obiettivi fissati dal programma comunitario Europa 2020 che richiede all'Italia di ridurre per quell'anno di almeno due punti percentuali il tasso di abbandono scolastico.

Occorre progettare il futuro dell'intervento della Scuola rendendo sempre più proficui gli interventi di preparazione nelle scuole, i workshop guidati dai dottorandi presso gli studenti secondo il modello di un percorso esperienziale che miri al coinvolgimento attivo dei giovani.

Di Frisco presenta nella stessa sezione l'esperienza della formazione tecnica superiore condotta alla Feralpi, gruppo siderurgico bresciano che ha attivato dal 2007 al 2010 tre corsi biennali di Alta Formazione in apprendistato per formare e assumere a tempo indeterminato tecnici per gestione e manutenzione degli impianti siderurgici. In tale progetto l'azienda ha svolto un ruolo centrale sia nell'assunzione dei costi della formazione sia nella scelta stessa del percorso.

Infine, troviamo una testimonianza sul Progetto San Giusto del Comune di Milano, nato negli anni Novanta per creare un polo orientativo per giovani e adulti con disabilità. Tale progetto che ha assunto via via un'importanza crescente lavora attraverso progetti individualizzati e mirati che prevedono differenti percorsi tra i quali un corso base di formazione e di orientamento al lavoro di 2 anni per disabili dai 17 anni in su, corsi brevi rivolti a chi è in condizione di svantaggio o di disabilità per osservare e consolidare le competenze personali e lavorative, corsi di avviamento al lavoro per donne straniere, progetti di riorientamento per adulti disabili... Questo ampio ventaglio di pratiche sono guidate dall'idea di fondo, di ispirazione deweyana, del laboratorio attivo che connette fare e sapere.

Questo numero della rivista si chiude, infine, con la consueta rubrica delle recensioni.

Cristina Zaltieri

(Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro
Università di Bergamo)