

Apprendere per il futuro. L'apprendistato tra riflessione pedagogica ed esperienza formativa

Fabrizio d'Aniello, Laura Copparoni, Luca Girotti¹

Abstract

This article stands from the pedagogical perspective and aims to address the issue of apprenticeship in its educational and orientative dimension, in view of the adoption of the last legislative decree on apprenticeship (D.Lgs. 167/2011). The article aims at the same time to stimulate the debate on apprenticeship for the benefit of recognizing the role of pedagogical and educational research in political and administrative decision-making processes.

Premessa

L'attuale congiuntura economica, la situazione in cui versa il mercato del lavoro e l'avanzare della *knowledge economy* hanno posto alla pubblica attenzione l'apprendistato come possibile risorsa sia delle politiche attive del lavoro – in particolare per favorire l'accesso a quest'ultimo dei giovani, che destano molteplici preoccupazioni sul versante occupazionale nella fascia 18-29 anni – sia per avvalorare adeguate iniziative formative in relazione alle peculiari istanze provenienti dalla società post-industriale.

Tali considerazioni costituiscono la base di partenza, lo sfondo da cui muove il presente articolo, il quale si colloca in ottica pedagogica e si propone di affrontare il tema dell'apprendistato nella sua dimensione formativa ed orientativa, mirando al tempo stesso a sollecitare il dibattito sull'oggetto in parola a vantaggio del riconoscimento del ruolo della ricerca pedagogica ed educativa nei processi decisionali politico-amministrativi.

Nello specifico, le argomentazioni a venire si soffermeranno, prima, su un breve *excursus* teso ad evidenziare il potenziale educativo che ha informato il modello di apprendistato prodotto dalle società pre-industriali per esemplificare quanto si sia perso del medesimo nell'attualità, disaminando poi le ragioni e gli aspetti critici che ne hanno contrastato la rinnovata attualizzazione sulla sponda di una concreta agibilità formativa; quindi, terranno conto del tipo di preparazione e di certe competenze che il formatore che opera nell'apprendistato dovrebbe maturare e conquistare; e, infine, si presteranno ad analizzare l'eventuale funzione orientativa dell'apprendistato stesso.

1. Il modello formativo dell'apprendistato tra passato e presente

È indubbio che, unitamente ad evidenti discrepanze sul piano esperienziale e di inquadramento formale-normativo, esistano sensibili differenze culturali e concettuali tra il modo recente ed attuale di intendere l'apprendistato e quello in uso nelle società

¹ Pur nella comune elaborazione e nella condivisione dei contenuti proposti, si esplicitano di seguito le specifiche attribuzioni di testo: Fabrizio d'Aniello è autore della *Premessa* e dei paragrafi 1 e 2; Laura Copparoni del paragrafo 3; Luca Girotti del paragrafo 4 e delle *Considerazioni conclusive*.

preindustriali. Lo stesso termine 'apprendista', riferito generalmente ad un giovane ipotetico al suo primo impiego nell'industria, quindi secondo un'accezione distante dall'allievo che aspira a divenire maestro d'un'arte o d'un mestiere, compare nella lingua italiana solo nel XIX secolo². Ciò nondimeno, innanzi all'opportunità di trattare pedagogicamente l'odierno istituto dell'apprendistato, nel tentativo di restituirgli un'appartenenza compiutamente educativa, lo sguardo non può non soffermarsi sul passato, recuperando sinteticamente quanto espresso nelle società predette. Da questo passato, infatti, e pur consapevoli delle discrepanze e delle differenze segnalate, emerge nitido quel senso educativamente germinativo attribuito all'apprendistato che, *mutatis mutandis*, anche il legislatore, oltre al pedagogista ovviamente, intenderebbe (non soltanto da oggi³) riconsegnargli, ma che, almeno in Italia, non ha finora incontrato un terreno favorevole al suo accoglimento ed attecchimento. Procediamo, allora, con l'esplicitare il cammino epifanico di tale 'essenzialità' educativa e formativa per poi concentrarci sulle ragioni correnti che ne ostacolano la ripresa ambita.

L'apprendistato come modello eminentemente formativo si sviluppa sulla scia di una processualità a lungo termine che, con variazioni contestuali, principia nella civiltà egizia, attraversa la cultura classica greca e latina, raggiunge il proprio apice nel medioevo lasciando tracce rilevanti pure nell'età moderna e si affievolisce, ancorché non soccombendo definitivamente, a partire dal XVI-XVII secolo, con l'avvento delle 'proto-fabbriche'⁴, ossia i primi insediamenti proto-industriali.

Più precisamente, l'eredità dell'esperienza egiziana, animata non tanto da una scarna interazione lavorativa quanto da un vero e proprio rapporto di insegnamento 'professionale' e di vita, viene assimilata dai greci e trasmessa poi a Roma, dove sorgono, accanto alla scuola di grammatica-retorica destinata agli ottimati conservatori, scuole professionali come il *paedagogium*⁵ e, diremmo oggi, 'botteghe artigiane' come le *tabernae*. E giustappunto la *taberna*

«conserva [...] le caratteristiche funzioni di struttura pedagogica in senso ampio», dimostrandosi «luogo di saperi professionali ma anche [...] di modelli comportamentali, di atteggiamenti mentali, con vaste ripercussioni sulla personalità di chi la frequenta e del suo inserimento nel sociale», ed assurgendo, pertanto, a «cellula coesa di elementi aggreganti» rappresentati sia da conoscenze ed abilità antiche sia da «profondi vincoli d'altro genere, tra maestro e discepolo, e tra artefice e manufatto; vincoli intrecciati col filo dell'affetto, del rispetto, della gratitudine, dell'amor proprio e dell'orgoglio»⁶.

Successivamente, sempre nella Roma pre-imperiale, vengono a costituirsi i «*collegia* o *corpora* [...] che accoglievano e formavano nuovi maestri, sottoponendoli a verifiche professionali» e «a controlli disciplinari all'interno di un tirocinio strettamente programmato»⁷, attestandosi quali fondamentali precursori di quelle Corporazioni di arti e mestieri che dopo l'anno Mille si imporranno come autentiche organizzazioni sociali in grado di presiedere alla tutela e alla crescita di svariate botteghe e di coloro che vi

² G. Zago, *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea. Teorie pedagogiche ed esperienze formative*, Cleup, Padova 2002, p. 17, nota 9.

³ Sui vari tentativi messi in atto negli ultimi quindici anni per riformare la disciplina dell'apprendistato, restituendogli contemporaneamente la sua valenza formativa, cfr. D. Papa, *Il contratto di apprendistato. Contributo alla ricostruzione giuridica della fattispecie*, Giuffrè, Milano 2010.

⁴ M. Kranzberg, J. Gies, *Breve storia del lavoro. L'organizzazione del lavoro umano nel suo processo evolutivo*, trad. it., Mondadori, Milano 1976, pp. 80-84.

⁵ F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 1995, pp. 84-85.

⁶ R. Frasca, *Mestieri e professioni a Roma. Una storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1994, p. 83.

⁷ F. Cambi, *Storia della pedagogia*, cit., p. 85.

risiedevano lavorando. E se è vero che in quest'ultime l'apprendista risulta pressoché un servo al servizio di un mastro padrone cui si deve obbedienza incondizionata, è altrettanto vero che i pregi dell'apprendistato medievale, ivi compresa la protezione dell'infanzia e dell'adolescenza da meccanismi diffusi di sfruttamento, superano di gran lunga le lacune comunque osservabili.

In continuità con la visione romana, difatti, l'«affiliazione» del minore insieme all'onere della sua formazione civica e del carattere nonché della sua integrazione sociale, l'implementazione di un metodo apprenditivo diretto a potenziare l'autonomia progettuale-gestionale e a sostenere la formazione etica alla responsabilità, la disponibilità di scuole *ad hoc* rese agibili dalle Corporazioni medesime, il monitoraggio costante delle attività intraprese al pari della loro valutazione, sono tutti aspetti che concorrono ad affermare un mirabile paradigma educativo. Un paradigma

che si fa carico, da un lato, di testimoniare una passione produttiva, di trasmettere i segreti del mestiere, di apprendere imitando e facendo, delineando un abbozzo di professionalità connotato da *poiesis* artistica e creatività, e, dall'altro, parallelamente, di nutrire ed accompagnare lo sviluppo dei processi di personalizzazione, socializzazione, civilizzazione e culturalizzazione del giovane.

Il tutto, altresì, «coniugando in modo ottimale le dimensioni e i tempi della vita, dell'esperienza e della formazione umana»⁸. Detto altrimenti, mutuando dalle parole di E. Damiano, un paradigma sorretto da un'atmosfera di «avvolgente globalismo educativo», capace di affermare l'inscindibilità tra introiezione partecipata di norme e valori condivisi, progresso sotto il profilo morale e relazionale, tensione verso l'esemplarità sociale, fruizione e produzione estetica e preparazione professionale⁹; ovvero, in breve, tra educazione umana, vale la pena ribadirlo, e lavorativa.

A fronte del quadro appena tratteggiato, pare facilmente comprensibile perché, quando si parla di apprendistato, specialmente in prospettiva pedagogica, il pensiero volga quasi spontaneamente al passato. Tanto più se si considera che l'intenzione di un'integralità educativa per il tramite dell'*operari*, di cui si fa latore e amplificatore l'apprendistato medievale *in primis*, è stata recepita, metabolizzata e tradotta in originali proposizioni teoriche e nella pratica – sia con riferimento al connubio scuola-lavoro sia all'extrascuolastico puro – da molte figure che hanno lasciato nel corso dei secoli pagine indelebili di una pedagogia del lavoro orientata a celebrare anzitutto il valore della persona ed ogni funzione della sua personalità. Con specifico rimando diretto o indiretto al ruolo educativo dell'apprendistato, per non tediare con l'elenco di quanti hanno esaltato ragionevolmente l'intrinsechezza formativa del lavoro, basti qui citare in ordine cronologico: i programmi di istruzione popolare di Melantone e di Calasanzio; l'opera di Miani negli orfanotrofi somaschi, che per il buon esito del progetto pedagogico chiama all'appello i maestri artigiani; lo stesso Comenio; la 'pedagogia dell'industria' di Pestalozzi; le note consegnateci da Lambruschini attraverso la rivista «Guida dell'educatore»; i laboratori di don Bosco; i suggerimenti per l'istruzione professionale, ancora di viva attualità, di Aldo Agazzi.

Ebbene, se è chiaro il perché di questo ritorno obbligato al passato, quello che non è chiaro e comprensibile, invece, è come mai si siano perse le tracce del paradigma dianzi citato al tal punto da veder ridotto l'apprendistato ad una semplice forma contrattuale che,

⁸ F. d'Aniello, *Pedagogia del lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*, Pensa MultiMedia, Lecce 2009, p. 51.

⁹ E. Damiano, *Società e modi dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 1984, pp. 84-85.

nei fatti, ha smarrito quasi del tutto l'anima formativa¹⁰. Quello che non è chiaro e comprensibile, come anticipato, è perché nonostante cotanta 'memoria' significativa e significativa (benché offuscata negli ultimi duecentocinquanta anni circa da notevoli cambiamenti avvenuti in seno all'organizzazione del lavoro e alle modalità e ai rapporti di produzione), e nonostante la volontà di più d'un legislatore, l'apprendistato, tranne qualche eccezione di cui diremo più avanti, stenti a prender piede in Italia dal punto di vista squisitamente formativo. Specie in quell'Italia che ha ammirato l'apprendistato quale motore principe della rivoluzione culturale del Rinascimento e che ha potuto scorgere la sua *vis* generativa rispetto a non meno importanti rivoluzioni scientifiche. E specie in una fase storica in cui nella letteratura attenta alle dinamiche evolutive del processo d'integrazione che vede come protagonista il recente raccordo graduale tra i sistemi di istruzione e formazione nell'ottica del *lifelong learning*, così come nella letteratura che assume come oggetto d'indagine la riflessione scientifica sull'educabilità dell'uomo nei contesti di lavoro e in quella transdisciplinare che ha a cuore lo sviluppo umanizzante delle organizzazioni produttive, l'occupabilità e la crescita economico-sociale, il tema dell'apprendistato sta riscuotendo un interesse crescente per plurimi motivi. Motivi di seguito solo sommariamente indicati:

- la questione dello sviluppo italiano dell'obbligo d'istruzione, il quale può essere assolto anche nell'esercizio dell'apprendistato¹¹;
- il riordino corrente del sistema di istruzione e formazione professionale (IFP)¹², che, oltre ai percorsi triennali e quadriennali di leFP inaugurati ufficialmente nell'anno scolastico e formativo 2010/2011 dopo sei anni di sperimentazioni sul territorio nazionale, all'alternanza scuola-lavoro e agli istituti tecnici e professionali, comprende anche l'apprendistato;
- il coinvolgimento accademico richiesto nella progettazione ed attuazione dei percorsi formativi inerenti all'apprendistato normato dall'art. 50 del D.Lgs. 276/2003 ed ora sostituito dall'art. 5 del D.Lgs. 167/2011 (apprendistato di alta formazione e di ricerca);
- il transito tuttora *in fieri* e non completamente definibile verso modalità organizzativo-produttive post-fordiste contrassegnate da dinamiche gruppali in cui proprio l'apprendistato riveste una posizione centrale, in quanto nel rapporto veterani-novizi si palesano rilevanti meccanismi di apprendimento e formazione che la ricerca contemporanea non cessa di indagare. Basti pensare, solo per menzionarne alcuni, agli studi sull'apprendimento esperienziale ed enattivo, sulla dimensione tacita della conoscenza, sulla negoziazione della conoscenza medesima e sul *sensemaking*, sulle comunità di pratica e sull'apprendistato cognitivo;

¹⁰ Su tale 'riduzione' e sulla perdita dell'anima formativa. M. Tiraboschi, *Problemi e prospettive dell'apprendistato. Alla vigilia di una nuova riforma*, «Osservatorio Isfol», I, 2, 2011, p. 16.

¹¹ In ordine a ciò, per una visione maggiormente dettagliata, cfr.: l'art. 68 della L. 144/1999; la nota all'art. 2 della L. 53/2003; l'art. 48 del D.Lgs. 276/2003; l'art. 1 del D.Lgs. 76/2005; l'art. 31 del D.Lgs. 226/2005; la L. 296/2006; il D.M. 139/2007; l'art. 48 della L. 183/2010; e l'art. 3 del D.Lgs. 167/2011 (*Testo unico dell'apprendistato, a norma dell'articolo 1, comma 30, della legge 24 dicembre 2007, n. 247*).

¹² Un riordino, questo, sollecitato, in particolare, da quella *Dichiarazione di Copenaghen* del 30 novembre 2002 da cui ha preso corpo il così detto 'Processo di Copenaghen', il quale, sorretto nel suo incedere dalla *Dichiarazione di Maastricht* del 14 dicembre 2004 e dal *Comunicato di Bordeaux* del 26 novembre 2008, nel tentativo di conseguire obiettivi sia economici sia sociali, mira a rafforzare la dimensione europea dell'IFP, fornire maggiore informazione, orientamento e trasparenza in materia e sviluppare strumenti per il riconoscimento europeo delle competenze e delle qualifiche.

- l'individuazione non solamente politica, infine, nell'apprendistato, di un volano irrinunciabile per la ripresa occupazionale, economica e sociale e, dunque, di un antidoto al veleno della crisi imperante.

Le argomentazioni che seguono, quindi, mireranno allo scopo di rispondere alle domande poste, fornendo, dapprima, indicazioni di carattere generale e, poi, delle sottolineature riguardanti l'apprendistato ex art. 16 della L. 196/1997, onde poter mettere in luce ed approfondire alcune criticità la cui soluzione potrebbe tornare utile in vista dell'auspicabile recepimento complessivo del già nominato D.Lgs. 167/2011, vale a dire l'ultimo decreto che si propone di riordinare l'intero sistema dell'apprendistato italiano rilanciandone al contempo il valore formativo.

2. Punti critici e proposte di cambiamento per l'apprendistato

Concordando con le considerazioni di G. Bertagna, seppure rivolte primariamente all'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione (art. 48 del D.Lgs. 276/2003), per quanto concerne una riflessione generale e propedeutica sono essenzialmente tre i problemi da mettere a tema.

Il primo riguarda l'ombra lunga di un antico preconcetto, originato sulla scorta di una ricomprensione antropofilosofica ed ideologica del lavoro tesa a negargli dignità umana (e di 'educatore implicito'), il quale obnubila non poco la valenza educativa dell'apprendistato relegandolo a tutt'oggi nell'alveo di una sorta di minorità culturale che invita ad etichettarlo come scelta residuale. Scendendo nel dettaglio, si tratta del lascito di un

pregiudizio aristocratico e classista sulla separazione tra studio e lavoro, tra attività manuale e intellettuale, tra cultura generale e [...] professionale, tra preparazione di base e [...] professionale¹³,

che affonda le proprie radici nella dicotomia greca tra *scholé* e *banausia* e in quella romana tra *otium* e *negotium* e che, irrobustito dall'approccio formativo modernista, è sopravvissuto fino ai giorni nostri condizionando l'apprezzamento valutativo rispetto all'offerta formativa. Ovverosia, esortando a classificare e percepire come

formazione di serie A i licei, di serie B gli istituti tecnici, di serie C gli istituti professionali, di serie D la formazione professionale regionale e di serie E l'apprendistato, quando addirittura non è nemmeno considerato formazione, ma soltanto mero lavoro comandato per il sostentamento¹⁴.

Il secondo problema, strettamente connesso con il primo, ha a che vedere con il prolungato e persistente confinamento dell'apprendistato nel recinto apparentemente inviolabile della sua genesi normativa, la quale fa capo ai Rapporti economici descritti dall'art. 35, comma 2 (Parte I, Titolo III) della Costituzione italiana, mantenendosi così alieno dalla sfera dei Rapporti etico-sociali ancorata agli artt. 33 e 34 (Parte I, Titolo II). Con ciò si è rafforzata la concezione già maturata secondo cui l'apprendistato non fosse destinato ad un'istruzione o formazione professionale atta a servire la persona nei suoi globali propositi autorealizzativi, oppure ad un'attività lavorativa colta principalmente come «occasione per accrescere la competenza intellettuale, morale, sociale, espressiva, operativa, motoria ed estetica di ciascuno», bensì fosse finalizzato ad un'istruzione o

¹³ G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 110.

¹⁴ *Ibidem*.

formazione esclusivamente curvate sulla professione futura, perciò all'occupabilità e al lavoro in sé e per sé¹⁵. Come dire che le 'ragioni' della vita e la progettualità esistenziale e le 'ragioni' del lavoro e la progettualità lavorativa sono ineluttabilmente inconciliabili e che l'istruzione e la formazione professionale non rientrano in quella grande 'eu-topia' umanistica che prende il nome di educazione permanente.

Sebbene in ordine alla possibilità di modificare lo stato delle cose abbiano contribuito innanzitutto la L. 53/2003 ('Riforma Moratti') e la L. 30/2003 ('Legge Biagi'), quindi il D.Lgs. 167/2011 – tant'è che si può asserire che la prima e pure la terza tipologia di apprendistato (cioè quelle che comunemente potremmo definire del 'diritto-dovere' e dell'alta formazione'), legando a doppio filo l'aspetto lavorativo e l'aspetto propriamente formativo, siano state finalmente posizionate a cavallo tra gli artt. 33/34 e 35 –, è invero indubitabile e dimostrabile¹⁶ che il retaggio di siffatta concezione abbia prodotto effetti deleteri nel momento in cui si doveva passare dalla teoria normativa alla progettazione e all'attuazione dei percorsi formativi. Ed è parimenti indubitabile che dovremo scontare ancora questo retaggio, se è vero che ogni metabletica culturale necessita di tempi lunghi.

Posto, in definitiva, che a fondamento dell'incapacità di soddisfare il diritto ad una processualità educativa a tutto tondo, identificando l'apprendistato con una concreta opportunità di arricchimento personale e comunitario in senso lato, v'è un'immaturità sostanzialmente culturale (a cui potremmo aggiungere l'aggettivo pedagogica), lo stesso fondamento si propone quale fulcro del terzo problema.

Esso riguarda, in effetti, l'inadeguatezza delle modalità organizzative e didattiche con cui è stato svolto finora l'apprendistato e, più da vicino, l'incapacità a prefigurare

*una sistematica e intenzionale relazione riflessiva tra la parte teorica esterna all'azienda che lo caratterizza e il lavoro di fatto richiesto al giovane all'interno dell'azienda*¹⁷.

In altre parole, la speranza che la prassi formativa potesse render testimonianza della netta opposizione e, dunque, dello scavalco del pregiudizio e della concezione suddetti, si è infranta, viceversa, sotto il peso di ambedue, finendo col soccombervi secondo un'adesione passiva che ha lasciato perlopiù inalterata la soluzione di continuità tra studio e lavoro e tra aule e luoghi operativi e che ha pertanto annientato la circolarità virtuosa teoria-prassi.

Quanto riportato sui tre nodi problematici ha avuto ricadute negative, in primissima istanza, sulla prima tipologia di apprendistato e, per certi versi, ha intaccato pure il disegno complessivo della terza – che rimane, non solo per questo, una promessa disattesa nella stragrande maggioranza dei piani regionali¹⁸ –, ma ha inficiato nondimeno anche la licenza formativa assegnata all'apprendistato professionalizzante (art. 49 del D.Lgs. 276/2003), laddove i danni arrecati non sono di certo lievi se pensiamo che

*un apprendista professionalizzante su quattro ha più di 25 anni e che quasi il 60% della platea dei professionalizzanti non è riuscito scolasticamente ad andare oltre la terza media*¹⁹.

¹⁵ Ivi, pp. 108-109.

¹⁶ Cfr., a questo proposito, i vari Rapporti di monitoraggio sull'apprendistato condotti dall'Isfol dal 1999 al 2010.

¹⁷ G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., p. 109.

¹⁸ Cfr. S. Spattini, *Apprendistato di alto livello: un'occasione di sviluppo locale attraverso le PMI*, «Quaderni di ricerca sull'artigianato», 52, 2011, disponibile presso: <http://www.quaderniartigianato.com/wp-content/uploads/2011/05/2_S.Spattini_Apprendistato_alto_-livello-N.-52.pdf>, accesso web: 10/02/2012.

¹⁹ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, p. 60.

Dall' 'incontro' con quest'ultima tipologia, altresì, vengono desunte le sottolineature finali. O meglio, dall' incontro, come accennato, con la tipologia di apprendistato che la precede secondo i dettami del cosiddetto 'Pacchetto Treu'. Chi scrive, infatti, è stato referente, per una CCIAA, di un'associazione temporanea di scopo – costituita dalle agenzie formative di CCIAA (capofila), delle associazioni di categoria e di CGIL, CISL e UIL – avente come oggetto la progettazione e l'erogazione di percorsi di formazione esterna obbligatoria per apprendisti maggiorenni e ha intrattenuto rapporti diretti con centinaia di apprendisti e di aziende.

Grazie a questa esperienza è possibile ribordeggiare ermeneuticamente i punti critici illustrati ponendoli a confronto con il vissuto formativo, presentarne di nuovi e avanzare qualche proposta di cambiamento.

Intanto, si conferma quanto sia effettivamente arduo smarcarsi dal fardello ingombrante dei deficit culturali esposti, in particolare quando le imprese sono di modeste dimensioni²⁰ e sovente soggette ad una conduzione familiare (e paternalistica) che risente ancora dei residui della mentalità tayloristica. A dimostrarlo sono intervenute almeno due evidenze: 1) per i titolari d'azienda la formazione in apprendistato ha rappresentato diffusamente un ostacolo produttivo a cui rassegnarsi malvolentieri anche se comportava un'estensione temporale limitata (120 ore annue), perché l'assenza, pur breve, di un solo addetto equivaleva ai loro occhi più ad un rallentamento del ciclo di produzione che ad un investimento per il miglioramento; 2) la 'concessione', all'apprendista, di frequentare i corsi di formazione è stata massimamente dovuta non tanto a ragioni antropopedagogiche, alla consapevolezza che la formazione è una leva strategica irrinunciabile o ad un trascendimento dei vincoli culturali anzidetti, quanto alla certezza di perdere gli sgravi contributivi e fiscali correlati all'assunzione dell'apprendista; cioè le condizioni per cui questo apprendistato e quello professionalizzante hanno eccezionalmente goduto, come dicevamo, di un discreto successo²¹.

In secondo luogo, tornando al lemma chiave 'separazione', non è sicuramente dato di smentire che questa abbia giocato un ruolo sfavorevole. La separazione come mancanza di dialogo 'im-mediato' e costante (oltre la mera stipula del PFI²²) tra mondo economico e formativo, complice l'esternalizzazione forzata dell'offerta formativa, ha costituito un impedimento significativo alla conquista di una feconda coprogettualità educativa e, quindi, di un'efficacia didattica complessiva in grado di porsi congruamente al servizio dell'apprendista e, contemporaneamente, del datore di lavoro. Per questo, sarebbe auspicabile abbandonare gradualmente l'alternativa, e con essa l'«artificiosa distinzione»²³, tra formazione interna ed esterna, a favore di

²⁰ Giova ricordare, in questo senso, che il 95% delle imprese italiane, incluse quelle oggetto dell'esperienza citata, è micro (1-9 addetti). Cfr. il documento ISTAT, *Struttura e dimensione delle imprese*, pubblicato il 1° giugno 2011 e consultabile al sito web dell'Istituto.

²¹ Dai medesimi Rapporti di monitoraggio sull'apprendistato citati alla nota 16 è possibile constatare quanto affermato nel corpo del testo al punto 2).

²² PFI è l'acronimo del Patto Formativo Integrato sottoscritto a monte del percorso o dei singoli moduli formativi da apprendista, tutor aziendale ed agenzia formativa congiuntamente.

²³ M. Tiraboschi, incontrando evidentemente il nostro accordo, utilizza spesso questo aggettivo non solo in quello che segue ma anche in altri contributi pubblicati sull'argomento, mutuandolo dal testo del documento programmatico *Italia 2020: piano d'azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*. Cfr. M. Tiraboschi, *Problemi e prospettive dell'apprendistato. Alla vigilia di una nuova riforma*, cit., p. 23, dove l'Autore si rifà appunto al testo suddetto per sottolineare come l'apprendistato, «lungi dall'essere un 'semplice' contratto di lavoro», possa invero rappresentare «un

un'integrazione piena tra i due poli che rinvenga prioritariamente nell'azienda il proprio 'collante responsabile', sollecitando così il divenire formatrici delle imprese, il cui dato percentuale ci vede molto al di sotto della media europea. La responsabilità fattuale, non formale, dettata dalla supervisione totale di processi formativi, potrebbe agevolare, con il supporto della 'consulenza formativa'²⁴, il rinnovamento interno delle culture organizzative e della cultura del lavoro e della formazione. In tale direzione di responsabilizzazione sembra andare il D.Lgs. 167/2011, quantunque prevedendo l'alternativa di cui sopra per le prime due tipologie e la responsabilità manifesta soltanto per la seconda²⁵.

Divincolandoci, in conclusione, dalle secche del *vulnus* culturale e calandoci nella 'pratica', in senso educativo-didattico, precipuamente di clima d'aula, è da osservare un ulteriore problema non marginale che ha interessato l'integrazione degli apprendisti di origine straniera, talvolta entrati in aperto conflitto verbale e fisico con i colleghi di altra etnia, credo e appartenenza culturale. A questo proposito, si ritiene che debba essere rivalutata *erga omnes* la formazione interculturale²⁶ dei tutor d'aula e ben ponderata la disponibilità di mediatori linguistici e culturali in carico alle amministrazioni comunali e provinciali.

Non di rado, ancora, è successo che apprendisti, i quali avevano abbandonato anzitempo il percorso tradizionale di studi, abbiano incontrato nuovamente i loro docenti delle scuole secondarie di secondo grado, risvegliando ora il ricordo dell'insuccesso scolastico e la brama di rifuggire il nuovo iter formativo, ora l'antipatia per gli insegnanti stessi e il desiderio di contrastarli aprioristicamente. Certamente, questo non si può evitare del tutto, ma non sarebbe male pensare ad infoltire i *database* delle agenzie formative con esperti provenienti dal mondo del lavoro, anche per aggiornare quella relazione riflessiva tra teoria e pratica evidenziata con G. Bertagna. Al medesimo fine, ugualmente, sarebbe opportuno incidere tangibilmente verso una didattica professionalizzante per competenze situata nelle aziende coinvolte, nel vivo dei processi produttivi.

Infine, sorvolando sulle difficoltà avvertite inerenti ad una certificazione standard delle competenze acquisite²⁷ trasferibile e riconoscibile al di fuori del sistema regionale e l'urgenza, quindi, di seguire, per tutto il nuovo sistema, le spinte sempre più pressanti verso un *National* e un *European Qualification Framework*, l'ultimo appunto concerne il fatto che la maggior parte dei 'progettisti' delle agenzie avesse ricevuto una formazione extra-pedagogica. Dato, questo, confermato a livello nazionale da M. Tiraboschi ad un convegno romano dello scorso marzo su «Crescita, lavoro, formazione». Se l'intento è quello di rimettere in pista l'apprendistato formativo, decretando nello stesso tempo l'imprescindibilità del lavoro come microcosmo educativo che pone al centro la persona, in

innovativo strumento di placement"» in grado di superare «"la vecchia, quanto artificiosa distinzione tra formazione 'interna' e formazione 'esterna' all'impresa"».

²⁴ Cfr. S. Bonometti, *Apprendere nei contesti di lavoro. Prospettive pedagogiche per la consulenza formativa*, EUM, Macerata 2008.

²⁵ Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale, D. Lgs. 167/2011, art. 2, comma 2, lettera b): «previsione di un monte ore di formazione, esterna od interna all'azienda, congruo al conseguimento della qualifica o del diploma professionale [...]». Apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere, D.Lgs. 167/2011, art. 4, comma 3: «La formazione di tipo professionalizzante e di mestiere, svolta sotto la responsabilità dell'azienda, è integrata, nei limiti delle risorse annualmente disponibili, dalla offerta formativa pubblica, interna o esterna alla azienda, finalizzata alla acquisizione di competenze di base e trasversali per un monte complessivo non superiore a centoventi ore per la durata del triennio [...]».

²⁶ Sulla formazione dei lavoratori in prospettiva interculturale, cfr. S. Bonetti, M. Fiorucci (a cura di), *Uomini senza qualità*, Guerini, Milano 2006.

²⁷ Per approfondire, si rimanda di nuovo a M. Tiraboschi, *Problemi e prospettive dell'apprendistato. Alla vigilia di una nuova riforma*, cit., pp. 18-20.

quanto sua espressione e mezzo di realizzazione integrale, allora, anche qui, occorre rivalutare il valore formativo della pedagogia, a cominciare dal considerare appropriatamente quanti fuoriescono dalle nostre Facoltà di Scienze della formazione.

Su ciò cediamo la parola al prossimo contributo.

3. Form-azione pedagogica in apprendistato

I temi del lavoro e della formazione professionale stanno ineluttabilmente impregnando il dibattito inerente alle trasformazioni socio-economiche odierne e alle possibili strategie da attuare per affrontare le sfide del cambiamento. Considerando proprio la formazione nella sua valenza tanto educativa quanto trasformativa, si vuole evidenziare la necessità di riconoscere la stessa entro orizzonti finalizzati alla sua «utilità primaria»: agire sulle differenti soggettività coinvolte per apportare poi modifiche significative alla cultura dell'organizzazione cui appartengono²⁸.

Lo sguardo allora si dirige verso i giovani che si affacciano al mondo del lavoro, quei 'novizi' impegnati in esperienze di maturazione fattori di possibili, fecondi e progressivi mutamenti di una realtà estremamente complessa nella quale sono chiamati ad inserirsi e ad operare. Motivazione, creatività e speranze giovanili vengono ad essere riconosciute, altresì, come tratti essenziali dai quali partire per intraprendere il cammino di rinnovamento desiderato.

A tali considerazioni, insieme all'auspicio di una rigenerazione economica e sociale, si ispirano i tentativi di revisione in campo legislativo delle disposizioni già esistenti circa la formazione in apprendistato. Il riferimento va, inevitabilmente, al suddetto D.Lgs. 167/2011, che, oltre a ridefinire le indicazioni in materia contrattuale, si preoccupa di identificare le linee guida riguardanti la predisposizione e la progettazione dei piani formativi.

A questo proposito, la riflessione prevalente che viene naturale sottolineare riguarda le modalità di erogazione della formazione professionale che, non di rado, rischiano di naufragare in un *mare magnum* di proposte e pratiche perlopiù standardizzate e, nondimeno, l'incerta e sempre più fittizia fase progettuale propedeutica ad ogni tipo di prassi incisiva, che appare

troppo spesso limitata da presunte urgenze, ridotta a semplice esercizio di pianificazione e, quindi, vissuta e studiata come secondaria nel processo di formazione²⁹.

Rispetto a simili criticità, riallacciandoci alla chiosa del paragrafo precedente, si avverte l'esigenza di evidenziare un tipo di preparazione e una peculiare competenza che dovrebbe necessariamente acquisire il professionista della formazione affinché possa progettare e accompagnare lo sviluppo autentico ed integrale di ciascun lavoratore, ivi compreso l'apprendista, alla luce di un reale investimento qualitativo delle imprese nel mercato globale.

Apprezzerò l'impresa quale luogo di apprendimento, di innovazione e di cambiamento denota la volontà post-taylorfordistica di riconsegnare alla persona un ruolo chiave nei contesti di lavoro. L'intento, pertanto, è quello di sollecitare riflessioni, ma anche pratiche di intervento centrate sulla crescita globale delle personalità coinvolte e

²⁸ AIF, *Valutare la formazione/Interformazione*, a cura di P.L. Amietta e F. Amietta, Unicopli, Milano 1989, p. 156.

²⁹ M.P. Mostarda, *Progettualità formativa. Principi, itinerari, strutture*, La Scuola, Brescia 2008, p. 11.

calate nell'ambiente lavorativo sulla base di progetti orientati, da un lato, all'implementazione di percorsi capaci di dar corpo ed alimentare la prospettiva del *lifelong learning* e dell'educazione permanente, dall'altro, alla soddisfazione dell'impresa in termini di accresciuta performatività degli addetti sotto molteplici profili. L'attenzione, perciò, come anticipato, è rivolta a coloro che, per passione ed interesse, vogliono dedicarsi alla cura dei processi educativi e formativi³⁰, ai formatori appunto, e nello specifico a quei formatori/esperti nei processi formativi che escono dalle Facoltà di Scienze della Formazione muniti di un background eminentemente pedagogico.

In effetti, il panorama dei formatori impiegati nelle agenzie formative e direttamente nelle organizzazioni produttive è quanto mai variegato. Risulta per di più legato a matrici formative eterogenee, tutte rispettabili e portatrici di particolari punti di vista che arricchiscono la generale 'visione' della formazione medesima, ma, al di là del fatto che la multidimensionale processualità formativa è oggetto principe della riflessione pedagogica, non si può non riconoscere che proprio la pedagogia abbia un valore formativo maggiormente adeguato.

Esso, più dettagliatamente, si concretizza in un surplus di eticità, riconducibile al primato antropologico di cui si fa latrice la stessa pedagogia, capace di coniugare le istanze della talora mera produttività con quelle della persona che lavora, nella consapevolezza che senza la piena manifestazione delle facoltà personali, specie nell'era della conoscenza, non c'è né aumento della produttività né della competitività.

Questo surplus, a sua volta, è a fondamento dell'abbozzarsi, nello studente futuro formatore, di una competenza etica che lo esorta a trasformare il rapporto formativo da tecnico ad etico, guardando alla progettazione come tappa imprescindibile per tracciare il percorso, individuare le risorse, i tempi, gli spazi disponibili, le modalità didattiche e di valutazione dei risultati raggiunti, ma soprattutto per sperimentarsi nell'incessante divenire agente di cura e sviluppo. Cura nell'equilibrare le premure individuali, di gruppo, organizzative e produttive, cura delle persone e dei loro bisogni di senso e significato, anche nei luoghi di lavoro, e «cura ininterrotta del proprio spessore umano e delle proprie competenze nei confronti della possibile intensità dell'agire»³¹; sviluppo integrale e situato delle conoscenze, capacità, abilità e competenze personali, oltre che professionali. Insieme, cura e sviluppo promuovono gestione e riduzione dei conflitti interni, apertura al confronto, autonomia, responsabilità, creatività, discrezionalità, capacità risolutive di problemi, motivazioni ulteriori. Tutte risorse ormai di cui le imprese attuali non possono fare a meno.

Mentre la competenza etica diviene competenza di base³², trasferibile in ogni contesto nel quale agirà il formatore per adempiere a quel processo di consapevolezza volto a ricercare il senso delle azioni, 'pre-occuparsi' dell'altro e fronteggiare le differenti situazioni di cambiamento personale, relazionale ed organizzativo, un'etica della cura e dello sviluppo, dunque, abbracciano il pensare e l'agire formativo. E incoraggiano la progettazione di interventi formativi personalizzati, tesi ad accompagnare ogni soggetto a

³⁰ R.D. Di Nubila, *Saper fare formazione. Manuale di metodologia per giovani formatori*, Pensa MultiMedia, Lecce 2005, p. 11.

³¹ *Ibidem*.

³² G. Boschini, S.E. Masi, *L'etica come competenza di base*, in G. Boschini, S.E. Masi (a cura di) *Etica, organizzazione e formazione. Riflessioni sull'ethos della formazione e la formazione dell'ethos*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 13-16.

divenire protagonista consapevole e responsabile della propria «crescita culturale, sociale, professionale, cioè del suo umanizzarsi»³³.

Inoltre, se la competenza si farà padronanza effettiva nell'agire, il formatore sarà anche cosciente della propria singolarità e più attento ai bisogni della realtà circostante, mantenendo e approfondendo le relazioni emotivo-affettive, le proprie capacità critiche di osservazione e di controllo che, oltre all'ascolto, potranno concedergli l'opportunità di definire al meglio le metodologie e le strategie di intervento.

La preparazione pedagogica, infine, consente di metter in luce anche il valore dell'agire formativo stesso quale «cardine di apprendimento». Il formatore, infatti, «cresce e apprende nell'azione, cambia e migliora nella stessa pratica formativa, nell'hic et nunc e nella riflessione che compie su di esso»³⁴ e ha occasione, pertanto, di meditare sulla propria identità di professionista stimata quale «sistema evolutivo, dinamico e in formazione»³⁵. Ne consegue che la progettazione possa, in aggiunta, essere ricondotta ad uno «spazio intersoggettivo di ricerca, in cui principi e criteri teorici si misurano con la complessità delle singole situazioni»³⁶.

La professionalità del formatore si irradia, in definitiva, nella volontà di ideare progetti, opere *sui generis*, pensate e costruite con coscienza e competenza etica e pedagogica e con impegno riflessivo, interpretativo e critico necessario per definire il senso e i fini della formazione, a vantaggio del profitto sì, ma anche del progresso personale e comunitario.

Da quanto argomentato, in conclusione, origina la speranza legittima di poter riconsiderare opportunamente l'apporto del sapere pedagogico alla formazione in apprendistato, nel tentativo di risolvere solo alcune delle criticità che ne hanno impedito il corretto svolgimento sul piano della praticabilità effettiva.

4. L'apprendistato come risorsa orientativa

Nell'attuale difficile contesto, l'apprendistato nelle sue differenti tipologie e con le sue peculiari forme contrattuali può rappresentare un'effettiva possibilità per promuovere sia una nuova forma di governo della transizione formazione-lavoro sia un rinnovato impegno – soprattutto a livello culturale – per ritrovare una indispensabile sinergia fra sistema di istruzione e formazione e mondo del lavoro e delle professioni, in grado di rispondere alle esigenze e alle attese delle giovani generazioni.

Preoccupazione, questa, accentuata dai recenti dati diffusi dall'ISTAT. In particolare, risalta il fatto che continua

la crescita dei 15-24enni che non cercano lavoro ma sono in ogni caso disponibili a lavorare: dal 30,9% delle forze di lavoro giovanili del 2010 al 33,9% del 2011. D'altro canto, gli individui che non cercano ma vorrebbero comunque lavorare equivalgono nel Mezzogiorno a circa un quarto delle forze di lavoro, un risultato di oltre sei volte superiore a quello del Nord. Con riguardo ai giovani e al

³³ S.S. Macchietti, *Per affermare l'umanesimo del lavoro*, in AA.VV., *Istruzione e formazione professionale alla luce della riforma* (Atti del seminario di studio tenutosi a Roma il 31 Maggio 2002), «Quaderni della Segreteria Generale CEI», 8, 2003, p. 112.

³⁴ A. Ceriani, V. Tosetti, *Lo specchio magico. Manuale del moderno formatore*, Armando, Roma 2005, p. 14.

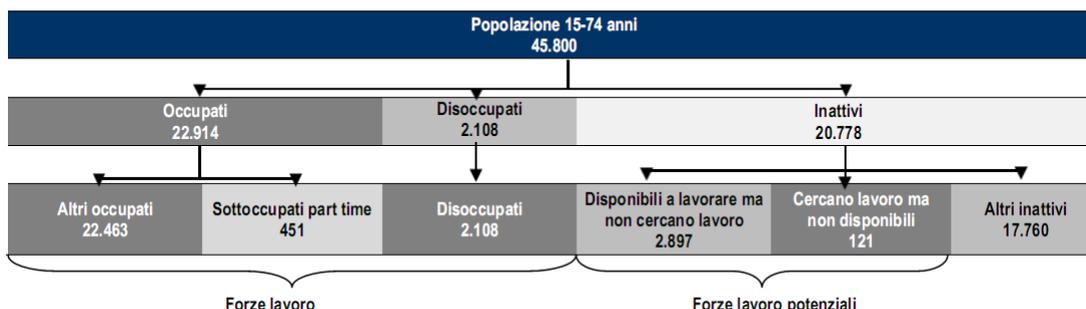
³⁵ C. Lisimberti, *L'identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p. 115.

³⁶ L. Passuello, *Formazione e progettualità*, in A. Agosti (a cura di), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 67.

Mezzogiorno, i fenomeni di crescente disagio manifestati da questo gruppo di inattivi si accompagnano a quelli particolarmente ampi rappresentati dai relativi tassi di disoccupazione³⁷.

Aspetti, quelli appena citati, da considerare nell'ambito dell'attuale condizione occupazionale nel nostro Paese, in merito alla quale appare significativo richiamare i seguenti dati ISTAT³⁸, anche a chiarimento del clima complessivo che sembra circondare il dibattito sul lavoro in Italia.

FIGURA 1. POPOLAZIONE TOTALE 15-74 ANNI PER CONDIZIONE. Anno 2011, migliaia di unità



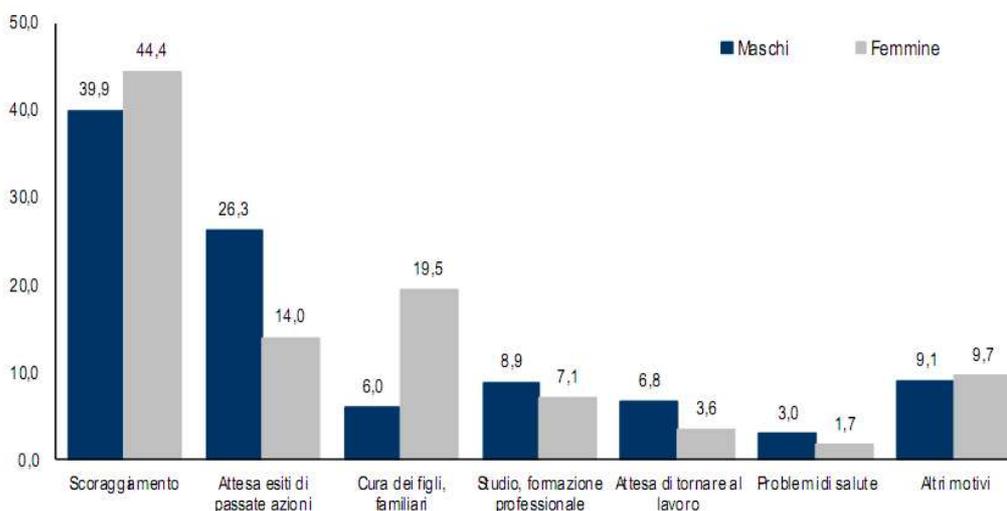
PROSPETTO 3. INATTIVI DISPONIBILI CHE NON CERCANO LAVORO. Anni 2010-2011, valori assoluti (in migliaia), composizioni percentuali e in percentuale delle forze di lavoro

CARATTERISTICHE	Valori assoluti (in migliaia)		Composizioni percentuali		In percentuale delle forze di lavoro	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
SESSO						
Maschi	1.064	1.165	38,5	40,2	7,2	7,9
Femmine	1.700	1.732	61,5	59,8	16,6	16,8
CLASSI DI ETÀ						
15-24 anni	533	562	19,3	19,4	30,9	33,9
25-34 anni	688	715	24,9	24,7	12,1	12,9
35-54 anni	1.269	1.324	45,9	45,7	8,8	9,1
55-74 anni	275	297	9,9	10,2	8,8	9,0
RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE						
Nord	512	562	18,5	19,4	4,1	4,5
Nord-ovest	320	342	11,6	11,8	4,4	4,7
Nord-est	192	221	7,0	7,6	3,6	4,1
Centro	351	381	12,7	13,1	6,7	7,3
Mezzogiorno	1.902	1.954	68,8	67,4	26,6	27,2
TITOLI DI STUDIO						
Fino licenza media	1.591	1.630	57,6	56,3	17,3	17,9
Diploma	969	1.059	35,1	36,6	8,4	9,1
Laurea	204	208	7,4	7,2	4,8	4,8
CITTADINANZA						
Italiana	2.551	2.645	92,3	91,3	11,3	11,8
Straniera	214	252	7,7	8,7	9,1	9,8
Totale	2.764	2.897	100,0	100,0	11,1	11,6

³⁷ <http://www.istat.it/it/files/2012/04/report_indicatori_disoccupazione.pdf?title=Disoccupati%2C+inattivi%2C+sottoccupati+-+19%2Fapr%2F2012+-+Testo+integrale.pdf>, accesso web: 11/06/2012.

³⁸ *Ibidem*.

FIGURA 2. INATTIVI DISPONIBILI CHE NON CERCANO LAVORO PER MOTIVO DELLA MANCATA RICERCA E SESSO. Anno 2011, composizioni percentuali



Di là dalle legittime differenti opinioni in ordine alle scelte di natura politica in merito alla elezione dell'apprendistato quale forma privilegiata di accesso dei giovani al lavoro, merita soffermarsi in questa sede su alcuni aspetti, utili a porne in luce – in prospettiva pedagogico-educativa – la sua funzione di risorsa orientativa, a livello di sistema ed in ragione delle peculiarità connesse non tanto alle condizioni di attuazione quanto alla natura stessa dell'apprendistato. È naturalmente una funzione potenzialmente intesa, che può concretamente attuarsi con il superamento dei nodi problematici di cui si è diffusamente trattato in precedenza e in relazione alle attuali modalità di ingresso nel mondo del lavoro. A riguardo, un utile esempio è offerto dai dati ISTAT – presentati nella seguente tabella – circa i «lavoratori entrati nelle grandi imprese per tipologia di contratto e attività economica»³⁹.

³⁹ ISTAT, *Rapporto annuale 2012*, disponibile presso: <http://www.istat.it/it/files/2012/05/Rapporto_annuale_2012.pdf>, accesso web: 11/06/2012.

Tavola 1 Lavoratori entrati nelle grandi imprese per tipologia di contratto e attività economica - Anni 2005-2011 (composizioni percentuali)

ANNI	Tipologia contrattuale							Totale
	A tempo indeterminato	A tempo determinato					Altro	
		Totale	A termine	Stagionale	Apprendistato	Altri contratti a causa mista (a)		
INDUSTRIA								
2005	30,5	66,7	49,2	14,7	1,0	1,8	2,8	100,0
2006	29,5	67,9	50,1	12,6	2,5	2,7	2,6	100,0
2007	32,9	64,6	46,8	11,1	4,8	1,9	2,5	100,0
2008	36,4	61,3	45,2	10,3	3,8	2,0	2,3	100,0
2009	32,5	65,5	45,6	15,4	2,4	2,1	2,0	100,0
2010	30,5	68,1	46,4	16,9	2,0	2,8	1,4	100,0
2011 (b)	30,2	67,8	46,8	15,3	3,5	2,2	2,0	100,0
SERVIZI								
2005	27,2	71,3	56,7	8,5	4,8	1,3	1,5	100,0
2006	23,4	75,0	56,7	8,7	7,3	2,3	1,6	100,0
2007	24,5	74,0	58,2	7,1	5,8	2,9	1,5	100,0
2008	24,5	74,0	58,1	6,4	6,2	3,3	1,5	100,0
2009	23,6	74,5	58,3	8,1	5,6	2,5	1,9	100,0
2010	26,1	72,8	58,6	6,7	4,3	3,2	1,1	100,0
2011 (b)	26,4	72,4	57,5	6,8	4,9	3,3	1,2	100,0
TOTALE								
2005	28,2	69,9	54,4	10,4	3,7	1,4	1,9	100,0
2006	25,1	73,0	54,8	9,9	5,9	2,4	1,9	100,0
2007	26,8	71,4	55,1	8,2	5,5	2,6	1,8	100,0
2008	27,6	70,7	54,6	7,5	5,6	3,0	1,7	100,0
2009	25,8	72,3	55,2	9,9	4,8	2,4	1,9	100,0
2010	27,2	71,6	55,5	9,3	3,7	3,1	1,2	100,0
2011 (b)	27,4	71,2	54,7	9,0	4,5	3,0	1,4	100,0

Fonte: Istat, Rilevazione mensile sull'occupazione, gli orari di lavoro, le retribuzioni e il costo del lavoro nelle grandi imprese
 (a) Comprende contratti di inserimento, contratti di formazione lavoro, tirocini estivi e di orientamento.
 (b) Dati provvisori.

In premessa, occorre tuttavia porre tre considerazioni, per esigenze di onestà intellettuale, che purtroppo non sembra essere qualità caratteristica del dibattito politico-culturale intorno al tema/problema del lavoro, in particolare di quello giovanile.

Una prima considerazione attiene al fatto che – come ricordava J. Stoetzel – «non è possibile sostenere che l'individuazione dei valori propri del mondo del lavoro non è influenzata dalla posizione che vi si occupa»⁴⁰. L'argomento in oggetto è certamente complesso e, in questa sede, non può essere approfondito. È però opportuno citarlo per richiamare l'attenzione sul dato che il lavoro rischia di essere per il giovane un'esperienza quasi marginale, se non del tutto assente in certe regioni del nostro Paese.

Una seconda considerazione riguarda quanto già affermava G. Milanese, all'inizio degli anni Novanta del secolo scorso:

senza il posto, ogni discorso sul lavoro come fattore di conferimento dell'identità, della dignità, del valore sociale rischia di restare sterilmente astratto⁴¹.

Questione altrettanto complessa quanto la precedente, che interroga in particolare la pedagogia nel suo essere teoria, scienza e arte dell'educazione dei giovani. In tal senso,

⁴⁰ J. Stoetzel, *I valori del tempo presente. Un'inchiesta europea*, tr. it., SEI, Torino 1984, p. 179.

⁴¹ G. Milanese, *I giovani nella società complessa*, Elle Di Ci, Leumann, 1991, p. 63.

occorre che la pedagogia giovanile si qualifichi tanto per l'attenzione specifica alle problematiche del difficile ingresso nel mondo del lavoro che il giovane sperimenta, con particolare sofferenza nella società post-moderna, quanto per la ricollocazione del 'dato' lavoro nella formazione integrale della persona, senza confondere le leggi del mercato con le relazioni educative.

Una terza considerazione concerne il rischio, particolarmente accentuato in questa fase di crisi economica quando si affronta la questione sul versante del sistema scolastico, di pensare e formare il giovane esclusivamente come risorsa produttiva o possibile consumatore/produttore del mercato. Non mancano tracce di ipotesi, forse non esplicite e consapevoli, di ricondurre la formazione e il lavoro alla luce delle regole del mercato, scegliendo il modello di *homo oeconomicus* come riferimento unico e assoluto dello sviluppo dell'individuo, falsando così la natura stessa dell'essere umano. A fronte di tale rischio, appare interessante l'utilizzo nel linguaggio pedagogico dei termini professione, professionalità, professionale, recuperando anche la loro origine etimologica, così da riproporre l'attività lavorativa nei termini di «*professione pubblica della funzione di crescita collettiva che ha come sfondo una visione di umanità e di futuro capace di far sprigionare energie morali imprevedibili*»⁴².

La funzione di risorsa orientativa dell'apprendistato, a livello di sistema istruttivo-formativo e di politiche attive per il lavoro, può essere innanzitutto rintracciata nella sua intrinseca capacità di colmare quel *gap* percepito e riconosciuto dai giovani fra istruzione e lavoro, in particolare fra le competenze trasmesse a scuola rispetto alle esigenze del lavoro svolto⁴³. Si tratta, da un lato, di un problema assai sentito nell'attuale contesto socio-economico, dall'altro di un'affermazione che lascia intravedere una situazione paradossale, nella quale le difficoltà di accesso del giovane al mondo del lavoro appaiono connesse con quello che ne dovrebbe costituire, al contrario, la principale risorsa, ovvero il curriculum formativo.

Non pare del tutto priva di fondamento l'ipotesi secondo la quale l'esclusione dal mondo del lavoro di una parte significativa della popolazione giovanile e l'eccessivo prolungamento dell'iter formativo, molte volte per tutto il periodo della giovinezza, hanno la loro origine anche nell'impreparazione professionale, alimentando un circolo vizioso in cui è la stessa formazione scelta/fatta dal giovane a compromettere le sue possibilità di avere un lavoro. L'apprendistato oppone a questo circolo vizioso una diversa prospettiva di approccio al rapporto formazione-lavoro. Tale diversità è riconoscibile in particolare nella presa in carico delle riflessioni e delle considerazioni sia dei singoli sia della collettività in ordine ai seguenti aspetti:

- progettazione del futuro lavorativo, improntata alla sinergia fra completamento dell'iter formativo e preparazione intelligente all'ingresso nel mondo del lavoro, privilegiando la qualificazione della professionalità che si viene formando in una relazione dinamica fra ciò che 'piacerebbe fare' e ciò che 'la realtà offre';
- orientamento alla professione, muovendo dal fatto che è indispensabile – oggi, più che in passato – far sì che né l'esperienza formativa né l'esperienza lavorativa siano fine a se stesse: una rinnovata definizione del rapporto studio-lavoro scevro da alienazioni patologiche;
- avvaloramento della manualità come esercizio di espressione delle proprie abilità, che potrebbe favorire anche il tanto auspicato riconoscimento del valore della

⁴² C.M. Martini, *Sto alla porta*, Centro Ambrosiano, Milano 1992, p. 28.

⁴³ Per ulteriori approfondimenti a riguardo, cfr. C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2007.

preparazione tecnica e professionale. Ancor più, sollecita l'interiorizzazione del valore dell'operosità, che trova la sua radice nella distinzione fra opera ed esecuzione di un lavoro, che conduce alla dimensione etica del rapporto tra l'uomo e le sue attività⁴⁴.

È del tutto evidente che anche l'apprendistato deve però essere inserito in un quadro più ampio di politiche sociali e occupazionali in grado – veramente ed efficacemente – di contrastare, tanto per i giovani quanto per gli adulti, la presenza di aree di 'parcheggio formativo' o di 'mascherata sottoccupazione', come purtroppo sembra accadere oggi in molti casi. Ad un tempo, i giovani non vanno solo avviati alla conoscenza del mercato del lavoro, ma anche ai diritti del singolo all'interno di questo sistema: la questione non è tanto quella della 'sindacalizzazione' quanto piuttosto dell'importanza che vi sia consapevolezza e informazione diffusa in merito al fatto che il rapporto lavorativo non può prescindere da regole precise, in virtù e mediante le quali sia tutelata la dignità della persona e sia garantito un adeguato sistema di protezione sociale.

La funzione di risorsa orientativa dell'apprendistato può essere poi riconosciuta nel suo intrinseco obiettivo di sostenere l'inserimento produttivo del giovane, governandone la transizione verso l'accesso al lavoro e alla professione con il vantaggio di contrastare la 'deriva' sia di un prolungamento eccessivo dell'iter formativo sia di un forzato periodo di inoccupazione, in continua ricerca del lavoro, che è segnato da sofferenza sul piano umano ed emarginazione sul piano sociale. In riferimento a quest'ultimo aspetto, sotto il profilo pedagogico-educativo, appare significativo il servizio svolto a prevenzione del disagio esistenziale dalla famiglia e dall'associazionismo giovanile.

L'apprendistato è risorsa orientativa nel suo presentarsi come esperienza che naturalmente impegna in direzione del lavoro, nel senso che sollecita al soggetto la maturazione di «un carattere orientato al lavoro»⁴⁵. Tale maturazione appare strettamente connessa con i compiti (auto-)educativi, fra i quali ad esempio: cogliere il ruolo dell'esperienza lavorativa nello sviluppo della propria personalità, definire il giusto posto del lavoro nella scala dei valori della vita personale, matrimoniale e familiare, superare una concezione strumentale del lavoro, privilegiandone così il valore per la vita della persona. Un ulteriore aspetto riguarda l'acquisizione della professionalità in una particolare situazione di apprendimento – la pratica professionale – che è stata oggetto di sottolineatura anche in una recente pubblicazione OCSE⁴⁶.

Di là dagli aspetti tecnici e/o contrattuali di natura estrinseca, si vuole qui porre l'accento sull'aspetto intrinseco: è infatti la stessa modalità esperienziale dell'essere apprendista che – grazie certamente al riscontro in positivo nella 'realtà' di quanto previsto dalla 'carta' e dalla 'norma' – può sollecitare il giovane ad acquisire una salda professionalità, intesa nei termini di preparazione specifica all'esercizio di una professione nella quale può sperimentare la possibilità di coniugare conoscenze, competenze e abilità tecniche con le proprie qualità umane e spirituali. Non sfugge che questo sia dipendente dal 'luogo' dell'apprendistato: il soggetto in età giovanile è in ricerca certo di un lavoro ma anche – e soprattutto – di relazioni interpersonali qualitativamente valide. Le condizioni formativo-lavorative del giovane apprendista – di primo, secondo, terzo tipo – dovrebbero caratterizzarsi come occasioni per instaurare sinceri rapporti interpersonali.

⁴⁴ R. Guardini, *Lettere sull'autoformazione*, Morcelliana, Brescia 1994, p. 93.

⁴⁵ N. Galli, *Educazione dei giovani alla vita matrimoniale e familiare*, Vita e Pensiero, Milano 1987, p. 75.

⁴⁶ Cfr. CER-OCSE, *Apprendere e innovare*, trad. it., Il Mulino, Bologna 2011, p. 98.

Le riflessioni ora richiamate sollecitano così a considerare l'esigenza di dare senso all'esperienza dell'apprendistato nelle sue diverse forme. Vale, dunque, per l'apprendistato quanto richiamato da F. Totaro per il lavoro:

autenticità, efficacia, socialità sono i tre connotati che conferiscono senso e sostanza etica fondamentale al lavoro. Ma attenzione: essi non appartengono automaticamente al lavoro, vanno bensì costruiti⁴⁷.

La nuova stagione dell'apprendistato porterà i frutti auspicati laddove sarà in grado di offrire al giovane un'esperienza professionale in cui abbia la possibilità di esprimere la propria personalità, di acquisire le metodologie per dare nuova forma alle cose per una loro migliore utilizzazione da parte di tutti, di umanizzare il lavoro attraverso i valori della condivisione e della partecipazione al progresso e allo sviluppo. In sintesi, un apprendistato a misura di giovane, non di profitto o di mercato.

L'apprendistato può svolgere la funzione di risorsa orientativa, in terzo luogo, ad un livello che si potrebbe – forse impropriamente – definire culturale, con riferimento alla peculiare situazione di 'apprendimento per il lavoro' sperimentata dall'apprendista, in virtù della quale può appropriarsi di un carattere intellettuale capace di dare un senso lavorativo allo studio ed un significato formativo al lavoro, promuovendo un circolo virtuoso in cui ricerca e manualità si correlano e si sostengono, invece di opporsi e denigrarsi.

Si tratta, in sintesi, di proporre nuove forme di socializzazione al lavoro, nella prospettiva già indicata all'inizio degli anni Ottanta del secolo scorso da G. Servalli, secondo il quale questa doveva essere

considerata non esclusivamente come processo di adeguamento del soggetto alle richieste del contesto sociale e lavorativo, ma come occasione di elaborazione personale del proprio modo di porsi nella realtà socio-lavorativa e di contribuire alla sua trasformazione⁴⁸.

La formula dell'apprendistato si propone come risposta alla presenza di una profonda insoddisfazione da parte dei giovani che si percepiscono e sono descritti come impreparati all'ingresso nel mondo del lavoro, di fronte invece alla certezza che la scelta del lavoro è la decisione più importante della vita.

In tal senso, un ruolo strategico può essere svolto dall'apprendistato per l'alta formazione in cui si esplicitano, a livello di sistema, forme di orientamento professionale dei percorsi di ricerca, nelle quali è lo stesso soggetto ad essere sintesi fra scienza e produzione che in lui si correlano e si sostengono, invece di opporsi e denigrarsi. Il 'dottorando apprendista' – figura auspicata ma di fatto sconosciuta ai più, per diversi una contraddizione impensabile – sembra ben rappresentare il vertice di quel nuovo modello di apprendimento auspicato e prefigurato dall'OCSE a fronte dell'economia della conoscenza:

oggi, l'educazione dei lavoratori deve includere una comprensione teorica dei concetti complessi, nonché la capacità di utilizzarli in modo creativo per generare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove informazioni⁴⁹.

⁴⁷ F. Totaro, "Lavoro", in E. Berti, G. Campanini (a cura di), *Dizionario delle idee politiche*, AVE, Roma 1993, p. 436.

⁴⁸ G. Servalli, *I giovani e l'educazione al lavoro*, in N. Galli (a cura di), *Esigenze educative dei giovani d'oggi*, Vita e Pensiero, Milano 1983, p. 109.

⁴⁹ CERI-OCSE, *Apprendere e innovare*, cit., p. 47.

Considerazioni conclusive

Le argomentazioni svolte non hanno evidentemente alcuna pretesa di esaustività in ordine alla riflessione di natura pedagogica intorno all'apprendistato. Intendono, semmai, richiamare l'attenzione sulla necessità di fare di questo un capitolo significativo della pedagogia del lavoro e della ricerca educativa ad essa connessa, con particolare attenzione alla questione del governo della transizione dei giovani al mondo del lavoro.

In conclusione, si vuole porre l'accento sul fatto che l'apprendistato potrà realizzare la sua funzione di risorsa orientativa e dare concretezza alle potenzialità educative di cui è portatore *ab origine* a condizione che le parti in causa assumano responsabilità e comportamenti congruenti:

- al giovane apprendista spetta di collocare l'esperienza dell'apprendistato nell'alveo della maturazione di una propria professionalità, coniugando il suo bisogno di autenticità con la necessaria efficacia dell'inserimento nel mondo lavorativo;
- alla comunità professionale spetta di riconoscere nell'apprendistato non uno strumento funzionale ad un modello di 'mercato selvaggio' del lavoro, quanto una risorsa per elaborare ed attuare uno sviluppo economico e sociale che non solo sia per tutti sostenibile, ma consenta anche una giusta ripartizione delle risorse e dia luogo ad un comune progresso umano e sociale;
- alla società civile spetta la fondazione di un rinnovato *ethos* collettivo sul quale fondare un nuovo modello di organizzazione sociale con al centro la dignità della persona, nel quale la qualità della vita risieda nelle aspirazioni etiche del singolo e della comunità, non sul profitto o sulla produttività.

L'apprendistato potrà riuscire nella difficile impresa di riavvicinare giovani e lavoro nella misura in cui tutte le parti interessate abbiano il coraggio di pensarlo e attuarlo come progetto formativo finalizzato a dare alla persona l'effettiva possibilità di progettare e compiere bene il proprio mestiere, «recuperando il senso tra attitudini, preparazione e utilità sociale di quanto una persona fa, ritrovando l'orizzonte in cui l'utilità sociale si misura anzitutto rispetto a un bene comune solido e duraturo»⁵⁰.

Fabrizio d'Aniello

(Professore Associato - Università degli Studi di Macerata)

Laura Copparoni

(Dottoranda – Università degli Studi di Macerata)

Luca Girotti

(Professore Aggregato – Università degli Studi di Macerata)

⁵⁰ C.M. Martini, *Sto alla porta*, cit., p. 60.