

Chi ha paura dell'apprendistato?

Anna De Vincenti

Abstract

If a divided education has produced the supremacy of theory over practice and assigned a lesser value to manual work, the correct rehabilitation of the latter would run the risk of maintaining the same division even if the other way around. Therefore, the question Who's afraid of apprenticeships? is aimed both at the schooling system, if it not will be able to open itself to world of labour, and to the apprenticeships themselves, if these will attempt to limit the students' education to a mere technical training.

Le potenzialità dell'apprendistato

Il lavoro è specifica attività umana e del lavoro non si può fare a meno, sia perché per il suo tramite si soddisfano bisogni e si garantisce la sopravvivenza e sia perché ogni produzione di 'qualcosa' svela l'intelligenza, la capacità e le competenze proprie della persona. La dimensione fattuale e quella economica, dunque, non sono da sole esaustive dell'essenza del lavoro. Esso è qualcosa di più in quanto impegna completamente la persona e qualcosa di progressivo in quanto le competenze acquisite vanno sempre rimodulate e accresciute. Il lavoro, perciò, non può prescindere dalla formazione, generale e professionale insieme.

Per parte mia [io respingo] l'opposizione tra formazione generale e formazione professionale: non può esserci formazione generale senza applicazione professionale, e non dovrebbe esserci formazione professionale senza sviluppo e progresso personali, e cioè senza formazione generale¹.

In questo senso, come luogo di sviluppo di sempre maggiori competenze tramite formazione continua, il lavoro è in sé formativo e contribuisce in misura notevole alla definizione di un'identità personale consapevole e armonica.

Ora, già la legge Biagi del 2003, rimandava, come ambito di riflessione, a queste problematiche perché normava l'accesso al lavoro tramite apprendistato del quale riconosceva il valore formativo, ponendo l'accento sull'educazione al lavoro per mezzo del lavoro stesso e sulla formazione per lavori da svolgere con consapevolezza e competenza. Il Testo unico del settembre 2011, nello stesso spirito, sottolinea che l'apprendistato è il principale canale d'ingresso nel mondo del lavoro, soprattutto per i giovani in cerca di prima occupazione, e riafferma la valenza formativa del lavoro.

E' a partire proprio da ciò, noi crediamo, che si possa riaccendere il dibattito su questioni pedagogicamente rilevanti, quali la natura stessa del lavoro e il suo carattere

¹ B. Schwartz, *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Anicia, Roma 2005, p. 59.

formativo, la sua centralità nella formazione integrale della persona, la pari dignità dei lavori nel superamento di vecchi schemi oppositivi di teoria e pratica, manualità e intellettualità.

Proveremo a dimostrare, perciò, che l'apprendistato può rappresentare un punto di svolta del rilancio del valore formativo, perché teorico e pratico insieme, del lavoro e della possibilità di riunificazione dell'educazione 'divaricata'², a patto però che esso sappia coltivare un continuo rapporto dialettico con tutte le agenzie formative, e la scuola in particolare, proprio in virtù dell'attenzione dichiarata verso la formazione complessiva della persona. La persona deve 'provarsi' nel lavoro per sperimentare e affinare tecniche, deve imparare un lavoro ed anche più lavori nel corso della sua vita e imparare dal lavoro che fa (formarsi), ma contemporaneamente deve poter accedere consapevolmente e criticamente al patrimonio culturale comune (essere formata). La sfida educativa è coniugare i due aspetti: questo, crediamo, sia il senso profondo di una vera educazione complessiva della persona.

E' necessario, allora, definire una vera e propria 'pedagogia dell'apprendistato' che, ribadendo il principio che il lavoro fatto con le mani ha sempre uno stretto collegamento con la mente, proponga una dimensione educativa unitaria in cui la gerarchia dei saperi sia profondamente ripensata.

Certo, sconfiggere il paradigma dell'educazione divaricata non è impresa semplice, anche perché

il passaggio nel corso della storia di alcuni curricoli formativi dall'antichissima pedagogia artigiana a quella scolastica istituzionalizzata in vari gradi non [ha segnato] solo una dislocazione organizzativa e di presupposti culturali in senso lato, bensì anche un vistoso mutamento dalla linea pedagogica-didattica, dal fit facendo faber (l'artigiano si forma esercitando la propria arte) alla pedagogia cosiddetta della disciplina formale, secondo la quale, tutto al contrario, si diviene istruiti e competenti nelle diverse arti manuali esattamente come lo si diveniva nelle arti liberali: acquisendo prima di tutto alcune conoscenze fondamentali e apprendendo dalla parola del maestro certe regole teoriche generali da applicare poi alle concrete attività professionali specifiche³.

Ciò che va rimodulata è la metodologia tradizionale secondo cui è il sapere teorico che fonda l'abilità pratica, che significa, in altri termini, che 'prima' s'impara e 'dopo' si fa, per valorizzare il procedimento induttivo oltre che quello deduttivo. In altri termini, la pedagogia della disciplina formale e della formazione intellettuale, attraverso il metodo orale che si esplica nell'apprendimento di tipo ripetitivo, dovrebbe guardare con attenzione

all'apprendistato artigiano per il quale, al contrario, le idee direttive generali [...] si ricavano dall'analisi e dalla opportuna connessione o comparazione dei risultati particolari direttamente progettati-gestiti-verificati⁴.

In definitiva, quindi, oggi ciò che va ricostruito è l'intimo nesso tra la teoria e la pratica, nell'aula come nella bottega, riaffermandone l'aspetto paritario e negandone la gerarchia di valore oltre che di tempi.

² Il termine è mutuato dal testo di A. Santoni Rugiu, *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, la Nuova Italia, Firenze, 1995.

³ Ivi p. 45.

⁴ *Ibidem*.

Il superamento dell'educazione divaricata

Chiamiamo 'intenzionalità' l'intenzione cosciente che dà senso all'azione del soggetto e 'intelligenza' ragionata la realizzazione consapevole di quell'azione: sapere quello che si fa significa essere in grado di realizzarlo al meglio, mentre comprenderne le motivazioni profonde significa superare nell'azione il concetto di semplice esecutività. Per sconfinare un 'millennio di educazione divaricata', insomma, dobbiamo pensare che la mente e il braccio, la competenza e la capacità, l'intellettualità e la manualità, abitino la stessa casa dell'uomo e che non siano tra di loro né antitetiche e nemmeno organizzate gerarchicamente. In realtà, evocare la pari dignità dei due termini non basterebbe a farci uscire dalla logica dualistica che sottende la partizione stessa né si tratta di tentare di riunificare le opposizioni in una sintesi organica e proporre un modello di formazione che in qualche modo tenga conto di entrambe le metodologie ed inserisca un po' di 'pratica' nell'ambito della teoria e/o un po' di 'teoria' nell'ambito della pratica. E' necessario, invece, ribaltare completamente lo schema dualistico e provare a ri/stabilire una circolarità tra il pensiero e l'azione, tra la mente ed il braccio, per favorire il dispiegamento dell'intelligenza relazionale e realizzare una formazione della persona intesa come «insieme di *Kultur*⁵ e di *Aufklärung*⁶ che, riunite, sostanziano la *Bildung*⁷»⁸.

Si tratta, sotto un altro punto di vista, di riunificare le tre condizioni dell'esistenza⁹, analizzate dall'antropologia arendtiana, restituendo dignità all'attività dell'*animal laborans* in quanto il suo lavoro non è cieco ma è l'insieme di artefatti di cui egli si circonda per vivere e operare nel mondo. E' quest'attività che lo rende immediatamente anche *homo faber* e perciò cittadino capace dell'agire nello spazio pubblico. Il lavoro, così, non è più rappresentativo semplicemente di una delle condizioni dell'esistenza, com'è nel linguaggio dell'Arendt, bensì dell'intera condizione dell'umano che è quella che mette gli esseri umani in relazione tra loro, in una modalità costantemente riformulabile, per quello che fanno, per il modo come lo fanno, per la creazione e la socializzazione di sempre nuovi contenuti, prodotti ed idee che, a loro volta, mai del tutto inerti, producono nuovi effetti sulla stessa prassi umana, modificandola continuamente¹⁰.

Si tratta, in definitiva, di ricostruire il circolo virtuoso della prassi-teoria-prassi guardando alla realtà delle cose, delle produzioni e delle relazioni non come un dato ma come un processo in cui il soggetto e l'oggetto si modificano reciprocamente ed in cui l'attività umana, in tutte le sue forme, è teorico-pratica e producendo nuove realtà e nuove visioni del mondo è, a sua volta, modificata sia nel suo momento 'attivo' che in quello 'riflessivo'.

⁵ Che 'piuttosto che la buona educazione e il gusto, denota la sfera pratica delle cose fatte e delle cose non fatte', R. Sennett, *L'uomo artigiano*, tr. it. A. Bottini, Feltrinelli, Milano, 2008, p. 93.

⁶ 'La libera ragione kantiana', *Ibidem*.

⁷ Che è 'istruzione, formazione di valori e condotta che orientano l'individuo nelle relazioni sociali', *Ibidem*.

⁸ Sennett nel suo testo, citato, riporta l'equazione dei due termini e la definizione di *Bildung*, riferendole a Moses Mendelssohn.

⁹ E' questa la tesi portata avanti da Sennett, che critica proprio la ben nota, ma secondo lui troppo rigida, tripartizione tra *animal laborans*, *homo faber* e *cittadino* espressa da H. Arendt in *Vita activa. La condizione umana*.

¹⁰ Cfr. sul tema F. Cambria, *La materia della storia. Prassi e conoscenza in Jean Paul Sartre*, Edizioni Ets, Pisa, 2009.

Come ri-costruire, allora, una prassi educativa che, coniugando i vari aspetti, sappia porre al centro la persona e sia capace di proporre sinergie tra le competenze professionali e le competenze trasversali, utili allo sviluppo degli individui e della complessiva organizzazione della società?

Se l'educazione è trasmissione/socializzazione della cultura comunitaria¹¹, ma è anche personalizzazione¹² e relazione¹³, allora essa dovrà essere concepita come qualcosa in più dell'istruzione (intesa come istruzione scolastica), ed anche come qualcosa in più della formazione (intesa come formazione professionale), ma soprattutto come qualcosa in più rispetto alla sommatoria dei due termini.

Per superare la divaricazione dell'educazione, perciò, è necessario non pensare più nei termini della separatezza, per esempio dell'istruzione rispetto alla formazione, della scuola rispetto alla bottega, dello studio rispetto al lavoro, di un tempo della vita in cui s'impara e di un altro tempo della vita in cui si applica quello che prima si è imparato.

Pensare, invece, nei termini della riunificazione e, meglio ancora, della circolarità delle esperienze - di studio e di lavoro, di teoria e di pratica, di ideazione e di applicazione, di mente e di mano - ci farebbe ri/guadagnare idealmente oltre che programmaticamente, la condizione di 'artigianalità' perché

ogni bravo artigiano conduce un dialogo tra le pratiche concrete e il pensiero; questo dialogo si concretizza nell'acquisizione di abitudini di sostegno, le quali creano un movimento ritmico tra soluzione e individuazione dei problemi¹⁴.

In questo senso la *poiesis* non diverge completamente dalla teoresi e 'imparare un mestiere' non è solo addestramento. Ogni produzione si configura come il risultato della necessità umana, della capacità dell'uomo di fare e di saper fare, magari attraverso tentativi ed errori, mettendo in campo la sua inventiva e la sua creatività.

Per questo motivo, quella connessione di teoria e prassi, che risulta immediatamente più visibile nell'aspetto artigiano della produzione, perché l'ideazione e la realizzazione sono attribuibili alla stessa persona, crediamo vada riferita a qualsiasi produzione, realizzata in qualsiasi periodo della storia umana e funzionale ad una determinata fase di sviluppo. Imparare un mestiere, praticarlo, progettando e costruendo, ne siamo consapevoli o no, è contribuire alla storia, è fare storia, materiale e culturale. Per

¹¹ Nel senso che è "l'insegnamento del patrimonio culturale accumulato dalla comunità umana nel tempo, da essa intenzionalmente selezionato per maggiore verità, bontà, giustizia, ecc. e poi ordinato in appositi archivi e dispositivi educativi". (G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, Editrice La Scuola, Brescia, 2010, p. 365).

¹² Nel senso dell'"appropriazione diretta, convinta, critica, interiorizzata, libera del patrimonio che la comunità trasmette alle nuove generazioni...perché ciascuno lo faccia proprio e così trasformi i legami comunitari in relazioni interpersonali societarie". (Ivi, p. 366).

¹³ Nel senso che "non c'è educazione...se, all'inizio non esiste una persona, un tu che riconosca e continui a riconoscere un io per quello che è, e non per quello che dovrebbe o potrebbe essere. E viceversa. L'io cresce nel riconoscimento costante della propria peculiare identità. Può volere o non volere agire, imparare, esprimere intenzioni, cioè può realizzarsi la trasmissione/socializzazione e la personalizzazione del patrimonio culturale che essa presuppone, soltanto se l'altro, l'educatore, non gli nega una relazione costante e rispettosa. In caso contrario, implode, a poco a poco non è più capace di volere e non volere e diventa un soggetto che si spegne e che diventa, alla fine, un oggetto morto della natura. L'instaurazione della relazione educativa appare, quindi, l'*a priori* dell'educazione, il suo *trascendentale* d'esperienza". (Ivi pp. 368-369).

¹⁴ R. Sennett, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2010, p. 19.

esempio, le macchine che sono stati progettate e costruite nel corso delle rivoluzioni industriali, cosa sono se non prodotti, resti, sedimenti corrispondenti ad un determinato progetto economico e ad una determinata visione del mondo? Possiamo considerarli moltiplicatori di profitto, luogo di alienazione *del* e *dal* prodotto del lavoro, potremmo pensare di distruggerli come fecero i luddisti, oppure pensarli come il segno del progresso e della stupefacente capacità dell'umano ingegno, ma restano realizzazioni pratiche di una progettualità e di una ratio, monumento del legame indissolubile di teoria e pratica. Gli ingegneri e i progettisti, in fondo, come artigiani, come facitori, costruttori di un'epoca, di ogni epoca e la mano che fa come estrinsecazione e realizzazione di un pensiero e di un progetto.

La mano nel suo fare *articolatorio* è a suo modo una macchina e anzi la prima macchina. La mano sarebbe pertanto lo strumento computazionale per eccellenza¹⁵.

Non automa semovente ma corpo che intenzionalmente si muove, in quanto – appunto - ubbidendo ad una progettazione ed anzi essendo di questa progettazione lo strumento realizzativo, è anche mente: non solo intelligente, quindi, ma proprio pensante! A differenza delle altre macchine, che imitano il corpo o che riproducono il corpo nel movimento e nell'azione, la mano è parte integrante e non simulativa del corpo, ed è il corpo stesso. Ecco perché, allora, la comune distinzione tra operativo e conoscitivo andrebbe rivista e il lavoro, non solo nelle istanze teoriche ma anche in quelle pratiche, andrebbe liberato dalla dicotomia manuale-intellettuale che lo differenzia:

Lavoro e conoscenza si intrecciano profondamente, sicché anche la conoscenza, si deve dire, è un lavoro, poiché entrambi, lavoro e conoscenza, operano trasformazioni¹⁶.

Dire che la conoscenza è lavoro non significa soltanto sottolineare che lo sforzo di comprensione della realtà è appunto un lavoro, ma significa riaffermare che ogni comprensione, come comprensione di qualcosa, è sempre agganciata alla realtà, perché da essa parte e riparte ogni volta e tende a trasformarla continuamente, con nuove idee, con azioni e con prodotti, per renderla più appropriata alle esigenze teorico-pratiche che di volta in volta emergono. «I corpi viventi [...] sono dunque corpi in azione»¹⁷ perché sono corpi pensanti che con le loro protesi (le mani) agiscono, trasformano e producono. Il lavoro, quindi, come *opus*, come agire consapevole e intelligente e le mani come *dono* che permettono la trasformazione delle cose e il concretizzarsi, l'inverarsi dell'ideazione ragionata.

[...] Gli dèi avevano donato a l'uomo l'intelletto e le mani, e l'avevano fatto simile a loro donandogli facultà sopra gli altri animali; la qual consiste non solo in poter operar secondo la natura et ordinario, ma et oltre fuor le leggi di quella: acciò (formando o possedendo formar altre nature, altri corsi, altri ordini con l'ingegno, con quella libertade senza la quale non arrebbe detta similitudine) venesse ad serbarsi dio de la terra. Quella certo quando verrà ad essere ociosa, sarà frustatoria e vana, come indarno è l'occhio che non vede, e mano che non apprende. E per questo ha determinato la

¹⁵ C. Sini, cit., p. 28.

¹⁶ Ivi, p. 49.

¹⁷ Ivi, p. 53.

provvidenza che vegna occupato ne l'azione per le mani, e contemplazione per l'intelletto; de maniera che non contemple senza azione, e non opre senza contemplazione¹⁸.

L'idea, però, dell'unità della mente e delle mani, e cioè l'unità del corpo pensante e agente, dichiarata e affermata, nella realtà è stata quasi sempre sconfitta ed anzi le mani, ed il lavoro delle mani e fatto con le mani, è stato stigmatizzato come una maledizione¹⁹ invece che esaltato come una risorsa²⁰.

Ora, per definizione, chi produce con le mani è l'artigiano, rappresentante di quell'arte pratica e di quel fare ragionato che ebbero una fioritura importante e nel contempo una altrettanto importante svalutazione sia per la sua incapacità, essendo una cultura fondamentalmente orale, a «lasciare tracce nominative durature»²¹ e sia perché ogni 'mestiere' è anche un po' un 'mistero' che non può e non deve essere svelato del tutto²². A questi motivi dobbiamo, però, aggiungerne un altro che meglio chiarisce le cause del declino: la scuola è stata vista come il luogo privilegiato dell'educazione, e dell'educazione formale, mentre la cultura e la prassi dell'artigianato, non essendo vissute come processi educativi, sono state deprivate della loro valenza formativa e lo studio dei processi riproduttivi e dell'imparare 'rubando il mestiere' sono stati declassati al ruolo di arti minori. Insomma, l'aula ha vinto sulla bottega, negando «che la mente e il braccio [potessero operare] insieme e che uno fosse funzionale o almeno complementare all'altro»²³.

Oggi, l'umanesimo tecnologico²⁴, che coniuga l'innovazione con la tradizione e valorizza il sapere tecnico e tecnologico all'interno della più ampia cornice del patrimonio millenario di conoscenze sedimentate, potrebbe rappresentare la chiave di volta del problema ed evitare al *nocchier* di navigare 'senza timone o bussola', permettendogli di orientarsi compiutamente nella complessità della realtà con strumenti che coniughino armonicamente saperi, competenze e abilità (manuali, tecnici e teorici). Questo perché

sapere e conoscere, in ultima analisi, non sono mai soltanto sapere e conoscere qualcosa e nemmeno sapere e conoscere perché e come fare qualcosa, ma significano sempre anche fare questo qualcosa e, soprattutto, farlo come si deve, bene, e a tal punto bene da rendere anche bello questo fare, così da meritare alla persona che lo possiede la stima e l'ammirazione non solo propria ma anche altrui²⁵.

¹⁸ G. Bruno, *Spaccio de la bestia trionfante, dialogo terzo*, in *Dialoghi italiani*, vol. II *Dialoghi morali* a cura di G. Aquilecchia, Sansoni, Firenze, 1958, pp. 732-733.

¹⁹ Cfr. sul tema G. Bertagna, *Pensiero manuale*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli, 2006.

²⁰ Cfr. A. Santoni Rugiu, *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, la Nuova Italia, Firenze, 1995.

²¹ Ivi, p. 4.

²² Sia Santoni Rugiu in *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, la Nuova Italia, Firenze, 1995 sia Bertagna in *Lavoro e formazione dei giovani*, Editrice La Scuola, Brescia, 2011, si sono soffermati ampiamente sull'analisi etimologica dei due termini e sul loro significato.

²³ A. Santoni Rugiu, cit., p. 7.

²⁴ Cfr. C. Gentili, *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica*, Armando Editore, Roma, 2007. Il testo, nei numerosi contributi di specialisti del settore, porta avanti la tesi della unitarietà della cultura e, quindi, della formazione, e della pari dignità dell'umanesimo tecnologico rispetto all'umanesimo scientifico ed all'umanesimo letterario.

²⁵ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, Editrice La Scuola, Brescia, 2011, p. 65.

In definitiva, auspicare che l'intelletto che contempla e le mani che agiscono si relazionino compiutamente - di modo che non ci sia contemplazione senza azione e non ci sia opera senza contemplazione – significa dare concretezza di significato all'intelligenza delle mani, le quali non solo sanno e conoscono, ma anche fanno e fanno bene.

Dell'intelligenza della mano

E se provassimo a guardare alle cose proprio da questo punto di vista e ipotizzassimo che la civiltà umana è dalla mano e non dalla mente che si è sviluppata? La sua storia e la sua funzione, allora, diventerebbero fondamentali per capire sia la specificità dell'umano e sia il passaggio cruciale, che distingue e caratterizza - appunto – l'uomo dal suo essere naturale al suo essere culturale.

Torniamo a Giordano Bruno e, indifferenti alla linea del tempo, consideriamolo per un attimo nostro contemporaneo in quanto, come sostiene Carlo Sini²⁶, egli è un faro, è una luce che illumina il passato ma anche il futuro. Bruno ne *La cabala del cavallo pegaseo*²⁷ ci propone l'idea di un'anima universale e di un'animazione universale, e quindi di un'animazione in tutti gli esseri viventi che di per sé non farebbe la differenza tra gli stessi; ma, allora, dove cercare la differenza? Bruno risponde che l'anima, pur se universale, aggiungendosi a corpi che sono tra di loro diversi, perché hanno avuto diversa evoluzione, si diversifica assumendo un diverso grado di specificazione e di determinazione. Quali conseguenze ha quest'affermazione? Decisive, per il nostro discorso: se come principio animatore l'anima non è diversa negli uomini e negli animali, allora sarà la diversità della struttura dei corpi a determinare il tipo di anima. Ora, la specificità del corpo umano è data non solo e non tanto dal suo essere bipede, molti animali lo sono, ma dalla posizione eretta e, più specificatamente, dalla posizione eretta che ha liberato le mani, che ha permesso, per così dire, alle *zampe anteriori* di diventare mani. Le mani, lo strumento regio di Aristotele, hanno determinato nell'uomo altre abitudini, altra intelligenza, altre capacità e altre attività. Le mani hanno permesso all'uomo di operare al di fuori della natura, cioè di creare, costruire cose, 'resti' non naturali, di per sé non spontanei e quindi sociali e storici, e perciò hanno fatto diventare lo stesso uomo più che natura, cultura. Le mani che accarezzano e le mani che lavorano hanno espresso affettività e prodotti, rapporti sociali e rapporti economici. La mano non è necessariamente e immediatamente strumento, ma, di per sé, ab origine, è semplice prolungamento e rafforzamento del braccio, ma quando essa non solo afferra, non solo percuote, ma costruisce oggetti per meglio afferrare e meglio percuotere, allora da semplice prolungamento diventa strumento. Solo nell'uomo accade questo, dice Sini, e la mano diventa strumento vero e proprio, strumento esosomatico. E' in questa trasformazione d'uso, potremmo dire, che si gioca il salto evolutivo e l'uomo si presenta – appunto - come uomo, capace di progetto e di finalità nella sua azione. Anche Aristotele che della mano diceva che fosse l'organo degli organi ha chiaro il suo aspetto di strumentalità, nel senso che senza la mano non ci sarebbero nemmeno gli altri strumenti, di lavoro e di guerra, ma il valore dell'azione della mano, secondo lo stagirita, si realizzerebbe in funzione della facoltà dell'intelletto che è in grado di costruire il fine e quindi di operare secondo esso. In

²⁶ Cfr. C. Sini, *La mano*, lez. 4 @immagini della Filosofia.

²⁷ Cfr. G. Bruno, *Cabala del cavallo pegaseo*, a cura di C. Sini, Spirali Edizioni, Milano, 1998.

questo senso, la mano più che strumento dell'uomo sarebbe strumento dell'intelletto, ed infatti il corpo non avrebbe intelligenza e capacità in sé ed il lavoro non sarebbe intelligente in sé: ecco perché la *poiesis* riguarderebbe i non liberi, gli schiavi ed ecco perché il lavoro sarebbe in sé vile. Aristotele, in definitiva, disegna un uomo che lavora, nel mentre che lavora, senza consapevolezza di sé e senza costruzione di senso storico e sociale: un uomo che ha già l'intelletto che è così com'è – finalisticamente determinato – ed ha una mano che è così com'è – strumento che realizza il finalismo. Bruno, invece, in un orizzonte naturalistico e materialistico, disegna un uomo che è corpo e che sviluppa l'anima dal corpo e in cui l'anima è rispecchiamento del corpo stesso: insomma, è a partire dal risultato dell'azione della mano che si determina la qualità della mente dell'uomo e non viceversa.

La mano, abbiamo detto, non semplice potenziamento del corpo ma strumento vero e proprio, espressione dell'umano e soltanto dell'umano in quanto nessun animale la possiede e nell'animale ciò che sembra mano invero è solo somiglianza: la mano-zampa serve per arrampicarsi e per correre, mentre la mano-mano lavora, costruisce oggetti, famiglie, cultura ed anche linguaggio. Allora, è la posizione eretta lo spartiacque tra l'umano e l'animale, allora è il momento in cui la zampa si libera dalla deambulazione e diventa mano, sviluppando la sua articolazione, la sua possibilità di manipolazione e la sua capacità di creazioni raffinatissime, che comincia la storia umana. E comincia anche come narrazione di sé in quanto la zampa diventata mano compie un altro 'miracolo': libera la bocca, la quale, non più impegnata in quelle operazioni che prima le competevano e che negli animali continuano a competerle, non dovendo più portare oggetti e non dovendo più afferrare il cibo, può, finalmente, sollevarsi. L'uomo può, così, compiere quelle azioni umane, che ancora egli non era riuscito a compiere, prima fra tutte alzare gli occhi: volgere lo sguardo verso l'alto ha significato per lui incontrare il cielo, avere consapevolezza di sé e del suo corpo all'interno dell'universo infinito, elaborare la strumentalità dell'azione e articolare la voce.

Insomma, dalla "esistenza" della mano al lavoro, al linguaggio, alla storia umana!

La mano sa, dunque, e sa fare, è all'origine del pensiero, della cultura e della civiltà. «Forse pensare è semplicemente la stessa cosa che costruire un armadio. È comunque un mestiere (*Hand-Werk*), un'opera della mano»²⁸.

Se pensare è un mestiere, come dice Heidegger, se è un'opera della mano, allora all'origine è l'azione ed è la capacità di operare che dà *senso* non solo alle cose, ma all'essere stesso ed infatti

l'opera della mano è più ricca di quanto non siamo disposti a credere usualmente. La mano non soltanto afferra e prende, non soltanto prende e urta. La mano porge e riceve, e non soltanto le cose, ma anche porge se stessa e riceve se stessa nell'altra mano. La mano trattiene. La mano regge. La mano traccia dei segni, perché probabilmente l'uomo è un segno²⁹.

La mano di cui parla Heidegger è in realtà metafora del pensiero, voce interiore, proprio perché, abbiamo visto, essa non può essere disgiunta dalla parola e anzi di essa è fondativa. Derrida, riconoscendo la centralità della mano heideggeriana, ne sottolinea la

²⁸ M. Heidegger, *Che cosa significa pensare?*, trad. it. di U. Ugazio e G. Vattimo, SugarCo, Milano 1996, p. 108.

²⁹ Ivi, pp. 108-109.

valenza ontologica chiarendo che essa non è più la mano intesa in senso biologico, ma è, in qualche modo, desensibilizzata, è diventata logos proprio perché ogni opera della mano è logos. Ecco perché

l'essere della mano non si lascia determinare come un organo corporeo di prensione. Non è una parte organica del corpo destinata a prendere, ad afferrare se non addirittura graffiare³⁰.

In questo senso essa è il segno che distingue il genere umano dall'animale: insomma, anche in questo caso, siamo dinnanzi alla mano-mano e non più alla mano-zampa, proprio perché gli animali non hanno mani ma solo organi con cui afferrare, non hanno protesi e non sono corpi artificiali; solo l'uomo, in quanto uomo, è già un automa prodotto per stare in una società e non si identifica più con la condizione di naturalità, essendo diventato, attraverso l'uso consapevole delle mani, un corpo artificiale, modellato dal lavoro litico, dal lavoro sociale, dal lavoro culturale³¹.

«Lungi dall'essere un organo prensile, [quindi] la mano di Heidegger, sempre una sola, serve, infatti, al gesto di manifestare il pensiero e la parola»³².

La mano è pensante, dunque, la mano è intelligente in quanto

ogni movimento della mano in ciascuno delle sue opere si compie attraverso l'elemento del pensiero, in esso si mostra come gesto. Ogni opera della mano poggia sul pensiero. Per questa ragione il pensiero è la più semplice e quindi la più difficile, delle opere della mano dell'uomo³³.

Se così è, allora, a maggior ragione la contrapposizione tra teorico e pratico, tra intellettuale e manuale suona del tutto artificiosa e l'influenza dell'educazione divaricata pernicioso in quanto ci ha consegnato visioni del mondo contrapposte ed ha rimarcato le differenze sociali ed economiche in un quadro di riferimento di tipo ideologico secondo cui alle classi dominanti spetta il lavoro intellettuale mentre alle classi subalterne spetta il lavoro manuale.

E' possibile - oggi, nella pratica - tracciare una strada che sia utile per la risoluzione del conflitto? Crediamo di sì, proponendo strumenti che vadano nel solco di un diverso modo di intendere il rapporto mente-mano e declinando questo rapporto più nel senso della reciprocità che nel senso del contrasto e della inconciliabilità, nell'ambito di proposte formative inclusive di esperienze di lavoro e di studio che favoriscano la circolarità delle idee e delle azioni.

La circolarità del rapporto mente-mano si realizza nell'apprendistato?

Dopo queste considerazioni che solo apparentemente sembrano allontanarci dal nostro tema, torniamo a riflettere sull'apprendistato che, abbiamo detto, sembra essere oggi lo strumento più idoneo a tentare la riunificazione dell'educazione, in quanto propone una formazione teorico-pratica in una visione unitaria del sapere e del fare.

³⁰ J. Derrida, *La mano di Heidegger in Psyché. Invenzioni dell'altro*, vol II, trad. it. R. Balzarotti, Jaca Book, Milano 2009, p. 53.

³¹ C. Sini, *La mano*, cit.

³² E. Paiuoli, M. Fortunato, (a cura di) *Soggetto e verità: la questione dell'uomo nella filosofia contemporanea*, Edizioni Mimesis, Milano 1996, p. 123.

³³ M. Heidegger, *Che cosa significa pensare?*, cit., p. 109.

Da anni, in effetti, si discute in Italia sulle modalità del superamento del gap dell'educazione divaricata sia perché, pedagogicamente, si è compresa l'unilateralità delle due educazioni - quella della mente attraverso la scuola e quella della mano attraverso il lavoro - per la formazione complessiva della persona e sia perché le analisi sociologiche e di politica economica hanno evidenziato – a livello occupazionale e di crescita del paese - problematiche gravi e non risolvibili senza la pratica del paradigma della riunificazione. La legge n. 276 del 2003, la cosiddetta legge Biagi, sugli apprendistati, la cui regolamentazione riguarda appunto la possibilità di diversificazione delle tipologie di apprendistato, è certamente la riforma più organica del settore ed è quella che - insieme alla riforma dei cicli scolastici e dell'impianto complessivo del settore scuola, la legge n. 53 del 2003, la cosiddetta legge Moratti – ha posto in essere il problema del cambiamento strutturale della modalità del sistema occupazionale e di istruzione e formazione nel nostro paese. Riforme, queste, che hanno avuto un iter controverso, con punte avanzate di sperimentazioni e con improvvise impennate e questo travaglio, crediamo, già renda in qualche modo conto della complessità della materia. Va aggiunto che nel settembre 2011 è stato pubblicato il testo unico dell'apprendistato, a norma dell'articolo 1, comma 30, della legge 24 dicembre 2007, n. 247 e che esso non solo rappresenta il punto di arrivo dell'intero processo - ed in questo senso dovrebbe poter chiudere con tutte le discussioni, le leggi aggiuntive, le modificazioni e le interpretazioni succedutesi in questi anni – ma rappresenta anche, in qualche modo, la maturazione e la soluzione dell'intera problematica. Perciò, il testo di legge è estremamente importante sia perché, recependo le criticità emerse negli anni, si pone nell'ottica, pur nella continuità con l'impianto del 2003, del loro superamento e sia perché nella *snellezza* dei suoi sette articoli risulta chiaro e semplificatorio rispetto al testo precedente.

L'apprendistato, in effetti, in questi anni non ha visto riconosciuta pienamente la sua valenza formativa e nemmeno è stato "sfruttato" in tutte le sue potenzialità. Nelle forme in cui è stato utilizzato, ha svolto più la funzione di contratto di lavoro e di addestramento che non quella di reale crescita culturale e professionale per gli apprendisti-lavoratori. Non è un caso che il tipo di apprendistato che ha avuto maggiore successo sia stato quello professionalizzante, mentre la terza tipologia, la cosiddetta alta formazione, sia ancora pressoché sconosciuta.

Ancora oggi l'apprendistato è, infatti, usato per reclutare giovane forza lavoro a basso costo, alla stregua di un contratto a termine, o, in altre parole, come leva di flessibilità e per abbassare il costo del lavoro delle imprese³⁴.

Lo spirito della Legge Biagi era ben altro e il Testo unico recupera quello spirito facendo dell'apprendistato

il contratto per l'occupazione giovanile per eccellenza, e cioè quello strumento che, attraverso percorsi educativi e formativi di qualità, realizzi un percorso d'incontro dinamico tra i fabbisogni formativi dei giovani e quelli professionali delle imprese³⁵.

³⁴ E. Carminati, S. Facello, L. Rustico, *Dal "vecchio" al "nuovo" apprendistato in Italia*, in *Formazione Orientamento Professionale, Apprendistato, il nuovo contratto per l'occupazione dei giovani*, anno 11, Numero 5, Settembre-Ottobre 2011, p. 19. www.lavoro.gov.it.

³⁵ *Ibidem*.

Le tipologie contrattuali possibili rimangono tre, ma cambiano le denominazioni rispetto al decreto legislativo del 2003: il primo tipo di apprendistato - secondo l'art. 48 *apprendistato per l'espletamento del diritto dovere di istruzione e formazione*, finalizzato al conseguimento di una qualifica del sistema di istruzione e formazione professionale, ossia alla acquisizione, attraverso il rapporto di lavoro, di un titolo di studio - ora diventa *apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale*, per cui anche l'età dei giovani che intendono avvalersene si sposta in avanti fino ai 25 anni, mentre prima riguardava i giovanissimi dai 15 ai 18 anni. Il secondo tipo di apprendistato - secondo l'art. 49 *apprendistato professionalizzante*, finalizzato al conseguimento di una qualificazione professionale attraverso la formazione sul lavoro, tramite l'acquisizione di competenze di base, trasversali e tecnico professionali - ora diventa *apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere*. Il terzo tipo di apprendistato - secondo l'art. 50 *apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione* tra cui laurea, master, dottorati di ricerca - ora diventa *apprendistato di alta formazione e ricerca*.

Aldilà della denominazione, cosa è cambiato? Sono cambiati alcuni aspetti che – sembra - vadano tutti nel segno del miglioramento.

L'aver assimilato l'apprendistato a un processo definito di "istruzione e formazione" significava, [nello spirito della legge del 2003], volerlo sottrarre all'aura formativa negativa nella quale è stato confinato soprattutto negli ultimi cinquant'anni. E affermare che il lavoro e l'impresa non sono in contraddizione con i processi pedagogici dell'istruzione e della formazione, ma anzi ne sono e ne possono costituire, a certe condizioni interne ed esterne al soggetto, addirittura segni elettivi. Da questo punto di vista, perciò, parlare di «apprendistato in diritto dovere di istruzione e di formazione» voleva dire programmaticamente rifiutare l'insuperabilità dell'opposizione che, secondo il pensiero comune tradizionale, si ritroverebbe tra studio e lavoro [...] e affermare, invece, il principio epistemologico, pedagogico e metodologico contrario³⁶.

Insomma, l'apprendistato di primo livello aveva la finalità dell'acquisizione di una qualifica professionale ed era anche una tappa del percorso d'istruzione e formazione.

L'apprendistato, in ultima analisi, non come istituto incompatibile con quelli dell'istruzione e della formazione previsti dall'ordinamento, quasi fosse riservato a chi non riesce a proseguire negli studi, per cui chi studia non lavora e chi lavora lo fa perché non desidererebbe più studiare, ma come istituto che intende dimostrare la positività formativa della ricomposizione di storiche fratture che, se si sono sedimentate nei comportamenti, nei pensieri e nei paradigmi contrattuali del passato, oggi non avrebbero più alcun senso in una società e in un'economia che intendono essere tecnologicamente avanzate e *knowledge based*³⁷.

Il nuovo apprendistato, soprattutto nel primo e nel terzo tipo, dunque, sembra inserirsi chiaramente in questa linea e addirittura sembra rafforzarla sia perché

³⁶ G. Bertagna, *Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale. Impianto e significato in Le nuove leggi civili. Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del decreto legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*, M. Tiraboschi (a cura di), Giuffrè Editore, Milano, pp. 306-307. www.giuffre.it.

³⁷ *Ibidem*.

non teme di dichiarare senza più dissimulazioni che acquisire un'attestazione di competenza nello svolgimento di un mestiere è e deve essere allo stesso tempo garanzia di educazione e cultura³⁸,

e sia perché, per esempio, attraverso l'utilizzo dell'alto apprendistato, rimane aperta la possibilità per i giovani che lavorano di completare il ciclo formativo fino ai livelli più alti. In effetti è proprio alla terza tipologia che dobbiamo guardare per trovare novità significative

poiché, oltre al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore, per la specializzazione tecnica superiore e per i titoli di studio universitari, compresi i dottorati di ricerca, sarà oggi utilizzabile anche per i diplomi relativi ai percorsi di specializzazione tecnologica degli istituti tecnici superiori, nonché per il praticantato per l'accesso alle professioni ordinistiche e per esperienze professionali. Inoltre, accanto all'apprendistato alto connesso al riconoscimento di un titolo di studio, il Testo Unico disciplina l'apprendistato per la ricerca, individuando in tale tipologia contrattuale un percorso utile per selezionare e formare giovani ricercatori³⁹.

In definitiva, l'apprendistato, sia nello spirito della Legge Biagi e sia nelle modalità in cui è stato recepito dal nuovo testo unico, dovrebbe corrispondere oltre che ad esigenze occupazionali - elevato numero di giovani senza lavoro - anche ad esigenze educative e formative - acquisizione di un titolo di base e/o alto attraverso il lavoro, così come - d'altra parte - il nuovo testo dovrebbe portare a soluzioni le lentezze, i particolarismi ed i meccanismi farraginosi presenti nelle more della legge precedente. Tutto bene, dunque? Non completamente perché, crediamo, che alcuni nodi, e in particolare quello della formazione, debbano ancora essere sciolti. L'apprendistato, abbiamo già detto, è sicuramente il più importante canale d'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro, ma dichiarando la sua vocazione formativa, oltre che occupazionale, dovrebbe declinare in maniera più confacente al paradigma della formazione completa della persona le modalità, e quindi la ratio, della formazione stessa. Nel primo tipo di apprendistato, ad esempio, si acquisisce in *the job* un diploma di pari dignità rispetto a quello conseguibile nei percorsi d'istruzione tradizionali. Ma sarà di pari dignità? La prevalenza della mano rispetto alla mente non potrebbe suonare come una sorta di 'vendetta' contro la storia dell'istruzione che, abbiamo visto, ha sempre espresso la supremazia della mente sulla mano?

Nel secondo tipo di apprendistato le regioni hanno

il compito di identificare e qualificare il monte ore di formazione pubblica, interna o esterna all'azienda, volto alla formazione di base e trasversale, ridotto a un massimo di 120 ore complessive nell'arco di un triennio. Saranno i contratti collettivi a stabilire [...] anche la durata (e le relative modalità di erogazione) della formazione aziendale per l'acquisizione delle competenze tecnico-professionali e specialistiche in funzione dei profili professionali stabiliti nei sistemi di classificazione e inquadramento del personale contenuti nei contratti collettivi nazionali di categoria⁴⁰.

In questo secondo caso, ancora più chiaramente, siamo di fronte a una formazione tecnico-specialistica e, quindi, addestrativa che sicuramente sarà un valore per la professionalizzazione dell'utenza ma risulta restrittiva, fino al suo annullamento, della problematica della riunificazione della dicotomia formativa.

³⁸ Ivi, p. 314.

³⁹ E. Carminati, S. Facello, L. Rustico, cit., p. 35.

⁴⁰ Ivi, p. 34.

Insomma, ci sembra che in tutto questo lodevole impianto riformatore, ci sia una grande assente: la scuola, con tutto il suo giacimento d'istruzione, di educazione e di formazione.

Certo, alla scuola viene imputato – e giustamente - il limite di una trasmissività di contenuti disciplinari quasi sempre soltanto teorici, in qualche caso obsoleti e spesso vissuti come distanti dalla realtà della vita, ma è possibile che una formazione completa della persona possa realizzarsi prescindendo dall'utilizzo del bacino di cultura che per definizione alla scuola appartiene? Si afferma - e giustamente - che la scuola respinge per scarsa attenzione ai livelli di maturazione individuali e che, perpetuando un modello formativo fondamentalmente sempre uguale a se stesso, non sempre riesce a stare al passo con i cambiamenti e le trasformazioni che, invece, i giovani vestono come la loro pelle per duttilità mentale e per la stessa loro condizione esistenziale e che, ancora, più attenta ai risultati invece che ai processi, perde per strada molte intelligenze; ma allora la scuola, grande imputata non per inutilità di funzione, ma per difetto di realizzazione, non dovrebbe essere maggiormente coinvolta nei processi formativi, in tutti i processi formativi delle giovani generazioni, e costretta in qualche modo a rompere la sua separatezza? E la scuola, dal canto suo, non dovrebbe sentire l'urgenza di un radicale cambiamento proprio per non restare esclusa dalla sua stessa vocazione di fornire alle giovani generazioni strumenti di lettura della realtà, contribuendo fattivamente alla formazione di quelle competenze necessarie alla realizzazione della cittadinanza attiva, nella vita e nel lavoro? In questo senso l'apprendistato potrà essere una buona - anzi un'ottima - occasione per la scuola, e per lo stesso statuto epistemologico della pedagogia, per superare il paradigma dell'educazione divaricata, se essa riuscirà a entrare, per così dire, nel mondo del lavoro per coglierne esigenze, metodologie e saperi da trasformare, didatticamente, in educazione, in competenze e in abilità. Ma anche per l'apprendistato la scuola potrà essere una buona - anzi un'ottima - occasione se esso saprà non farne a meno ma invece considerarla come l'agenzia formativa – rispetto alle altre – più importante e perciò suo referente obbligato, entrando, anche in questo caso, nel suo mondo e superando il concetto di formazione come addestramento tecnico. Certo, questa sarebbe veramente una rivoluzione culturale, in cui la mente e la mano finalmente si riunificano, creando quella circolarità formativa prima evocata, ma come ogni rivoluzione è difficile a farsi perché sottintende cambiamenti forse troppo radicali mentre allo stato dell'arte abbiamo solo percorsi alternativi o, nel migliore dei casi, percorsi paralleli in cui la scuola e l'apprendistato si studiano reciprocamente e la mente e la mano abitano luoghi diversi.

Saranno [come recita lo stesso testo unico] le parti sociali a decidere, nel prossimo futuro, se introdurre anche nel nostro paese un apprendistato vero, incentrato sulla reale integrazione tra scuola, università e lavoro e sulla piena valorizzazione della formazione in ambiente di lavoro, o se invece mantenere, pur con gli inevitabili adattamenti nominalistici e formali del caso, un apprendistato di scarso contenuto formativo, scollegato dal sistema scolastico e universitario e finalizzato unicamente a incentivare l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro attraverso una riduzione del costo del lavoro⁴¹.

⁴¹ M.Tiraboschi, *Ragioni e impianto di una riforma*, in M. Tiraboschi (a cura di), *Le nuove leggi civili. Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del decreto legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*, Giuffrè Editore, Milano, p. 16. www.giuffre.it.

C'è, comunque, da nutrire speranze in questo senso, soprattutto – dicevamo - guardando al terzo tipo di apprendistato che sembra andare proprio nella direzione auspicata. Già nella legge del 2003 il terzo tipo di apprendistato era concepito come strumento formativo flessibile ed agile, in cui le parti – azienda, scuola, università in particolare, ed apprendisti – d'intesa, costruivano i profili formativi, evidenziando, così, la peculiarità di uno stretto rapporto, ed una circuitazione virtuosa, tra mondo dell'impresa e mondo della formazione, la quale, tra l'altro – e sembra questo essere l'unico caso – assumeva su di sé la responsabilità della formazione stessa, sia interna che esterna (precisiamo che questo tipo di apprendistato prevede la presenza di due tutor, l'uno dell'istituzione formativa e l'altro dell'impresa) nonché della valutazione e conseguente certificazione. Ma anche in questo caso, in questi anni non si è assistito ad un successo strabordante:

gli elementi di criticità che sono emersi possono essere essenzialmente ricondotti ad un limite, per così dire, culturale, e cioè alla scarsa propensione delle imprese a lavorare in *partnership* con le università e viceversa. Tale difficoltà, oltre ad impedire spesso la possibilità di stipulare questo contratto, ha creato poi anche difficoltà nell'esecuzione dello stesso e, più precisamente, nella ricerca di interlocutori adeguati e di un linguaggio comune di riferimento⁴².

Questo a conferma della difficoltà di superare l'antagonismo non è chiaro tra chi coniugandolo nel senso della reciprocità e, potremmo dire, del mutuo soccorso. Questo, però, anche a conferma che la strada, pur se tortuosa, è individuata e se l'apprendistato lavorerà nella direzione di non aver più paura della scuola e la scuola riuscirà a fare altrettanto, allora forse potremmo con soddisfazione chiudere il capitolo dell'educazione divaricata.

Anna De Vincenti

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

⁴² E. Carminati, S. Facello, L. Rustico, cit., p. 32.