



Anno IV, Numero 12 – Settembre 2014

***Secondary education, higher education and Ph.D***

***Istruzione superiore, alta formazione  
e dottorati di ricerca***

Scuola Internazionale di Dottorato in  
*Formazione della persona e mercato del lavoro*  
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039  
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

**Direttore scientifico:** Giuseppe Bertagna – Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

**Responsabili di Redazione:** Andrea Potestio, Evelina Scaglia, Fabio Togni

**Comitato di redazione:** Cristina Casaschi, Anna Gavazzi, Mabel Giraldo, Francesco Magni, Andrea Rega, Alice Scolari

**Consiglio scientifico:** è composto dai membri del Collegio dei Docenti della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro* (Carmen Agut Garcia, Salvatore Arpaia, Giulio Boccato, Gianluca Bocchi, Ezio Bolis, Federica Burini, Viviana Burza, Lilli Casano, Letizia Caso, Emanuela Casti, Mauro Ceruti, Angelo Compare, Claudio De Luca, Roberta Di Paquale, Fabio Dovigo, Lisa Fellin, Emanuele Ferragina, Giuseppe Fornari, Francesca Forno, Claudio Gentili, Maria Giovannone, Cristina Grasseni, Maria Luisa Hernandez Martin, Sergio Iavicoli, Marco Lazzari, Ivo Lizzola, Emmanuele Massagli, Francesca Morganti, Attà Negri, Francesca Giorgia Paleari, Flavia Pasquini, Andrea Potestio, Rossana Adele Rossi, Maria Luisa Rusconi, Maurizio Sala Chiri, Mario Salomone, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Elena Signorini, Giuseppe Spadafora, Michele Tiraboschi, Fabio Togni, Stefano Tomelleri, Nicola Trebisacce, Valeria Ugazio).

*Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati tre.*

## INDICE

Introduzione <i>Introduction</i> <b>(Andrea Potestio)</b>	5
---	---

## SAGGI

Per un sistema superiore dell'istruzione e della formazione. Ritardi, urgenze e prospettive <i>For a higher education and formation system. Delays, urgencies, perspectives</i> <b>(Giuseppe Bertagna)</b>	7
L'istruzione superiore alla prova dell'employability: inquadramento di un'opzione culturale <i>Higher education takes on the "Employability" challenge: an overview of this cultural option</i> <b>(Emmanuele Massagli)</b>	29
Le resistenze culturali ai percorsi non accademici di alta formazione <i>The cultural resistances to non-academic higher education</i> <b>(Andrea Potestio)</b>	37
Transizioni occupazionali e certificazione delle competenze <i>Occupational transitions and competencies certification</i> <b>(Lilli Casano)</b>	46
Il "sapere dell'azione" per la formazione <i>Knowledge in action for training</i> <b>(Patrizia Magnoler, Mariachiara Pacquarola, Mauro Tesaro)</b>	69
Didattica universitaria e alta professionalizzazione <i>University teaching and high professionalization</i> <b>(Maria Teresa Moscato, Giorgia Pinelli)</b>	80
Ricercatori di professione. Complessità e nuove frontiere dei dottori di ricerca tra accademia, apprendistato e impresa <i>Researchers as professionals. Complexity and new frontiers of doctorate between academy, apprenticeship and enterprises</i> <b>(Lorena Milani)</b>	94
Il modello TFA/PAS e la professionalizzazione dell'insegnante: un primo bilancio <i>The TFA/PAS model and the professionalization of teacher: a first balance</i> <b>(Maria Teresa Moscato, Michele Caputo)</b>	104

- Processi di innovazione nell'alternanza scuola-lavoro: una prospettiva pedagogica  
*Innovation processes in the alternation between school and work: a pedagogical perspective*  
**(Daniela Gulisano)** 116

## TESTIMONIANZE ED ESPERIENZE

- Il dottorato industriale come esperienza personale: alternanza tra occupazione lavorativa e ricerca universitaria  
*The Industrial doctorate as a personal experience: alternation between employment and academic research work*  
**(S. Manca)** 127

## RECENSIONI

- Giuditta Alessandrini (ed.), *Apprendistato, Competenze e prospettive di Occupabilità*  
**(C. Pignalberi)** 133
- Daniela Gulisano, *La formazione professionale e l'apprendistato nella ricerca educativa*  
**(P. Mulè)** 136
- C. De Carli, G. Botta (edd.), *Per quale bellezza? L'estetica di Jacques Maritain e le arti della contemporaneità*  
**(F. Martinelli)** 138
- J. Laker, C. Naval, K. Mrnjaus, *Citizenship, democracy and higher education in Europe, Canada and the United States*  
**(L. Casano, E. Massagli)** 141

## Introduction

## Introduzione

Nonostante l'impegno delle istituzioni comunitarie volto a creare uno "spazio europeo" in materia di alta formazione, non è semplice ad oggi definire in modo chiaro ed esaustivo cosa si intende per studi di "alta formazione" e quali possano essere gli elementi che connotano sul piano qualitativo le esperienze di successo. Non può essere sufficiente limitarsi alla semplice scansione ordinamentale-giuridica che attribuisce alle istituzioni formative "superiori", ossia collocate dopo quelle primarie e secondarie, il compito di costruire progetti educativi di alta formazione. Al contrario, è necessario interrogarsi sulla natura qualitativa ed epistemologica e sui fattori metodologici e istituzionali che possono rendere un corso di studio (post-secondario) un reale percorso di istruzione superiore e/o di alta formazione professionale.

Se appare possibile delimitare i confini e gli obiettivi dell'alta formazione e delle diverse tipologie di percorso esistenti al suo interno, molto più difficile è esplorarne il profilo qualitativo, sebbene a livello internazionale molto sia stato fatto per individuare gli elementi in grado di connotare esperienze di alta formazione di successo.

La letteratura nazionale e internazionale sul tema ha messo in evidenza l'importanza di non considerare i percorsi di istruzione superiore e di alta formazione una prerogativa esclusiva dell'accademia, poiché ciò significa ridurre il loro significato e le loro potenzialità. Infatti, l'originalità e l'innovazione nell'utilizzo delle metodologie e delle conoscenze – lungi dall'essere caratteristiche specifiche della ricerca accademica classica - costituiscono potenzialità peculiari di ogni essere umano che possono essere valorizzate nei diversi aspetti e nei diversi luoghi della sua vita sociale e professionale. L'importanza dei contesti di apprendimento non formali e informali è confermata dagli sforzi compiuti dalle istituzioni comunitarie per il riconoscimento delle competenze sviluppate in tutti i contesti.

In occasione della V edizione del Convegno Internazionale promosso dalla Scuola internazionale di dottorato in "Formazione della persona e mercato del lavoro" su *Il lavoro di ricerca non accademico: dottorati industriali e apprendistato di ricerca* e del primo incontro del Gruppo di lavoro SIPED su *Istruzione superiore, alta formazione e dottorati di ricerca*, questo numero monografico della rivista «Formazione, lavoro, persona» ha approfondito le modalità attraverso le quali l'alternanza formativa e l'apprendistato permettono di progettare e realizzare percorsi accademici e non accademici di istruzione e formazione superiore. Il numero è aperto dal saggio di Giuseppe Bertagna *Per un sistema superiore dell'istruzione e della formazione. Ritardi, urgenze, prospettive*, che sottolinea l'importanza del pluralismo nel sistema di istruzione e formazione superiore. Un pluralismo che si può manifestare valorizzando, attraverso l'utilizzo della metodologia dell'alternanza, i percorsi formativi non accademici: gli Istituti tecnici superiori (Its), i corsi post-secondari di Istruzione e Formazione tecnica superiore (Ifs) e l'apprendistato. Solo in questo modo, attraverso il riconoscimento del valore formativo delle attività produttive e del lavoro, sarà possibile modificare il paradigma uniforme che ha portato, in Italia, ad avere un sistema di istruzione e formazione terziaria completamente dominato dall'università e, di conseguenza, lontano e separato dalle esigenze del mondo professionale.

L'articolo di Emmanuele Massagli *L'istruzione superiore alla prova dell'employability: inquadramento di un'opzione culturale* indaga proprio i rapporti tra istruzione e formazione superiore e occupabilità. Massagli mette in evidenza le criticità del sistema di alta formazione italiano sul tema dell'occupabilità e propone alcune soluzioni che si basano sul potenziamento dei percorsi di alternanza (formativa e scuola-lavoro). In questa direzione si muove anche il contributo di Andrea Potestio *Le resistenze culturali ai percorsi non accademici di alta formazione*. L'autore propone un'analisi delle resistenze culturali che, nella tradizione italiana, hanno impedito un reale sviluppo dei processi formativi non accademici di alta formazione e sottolinea il valore istruttivo, formativo ed educativo insito nella dimensione lavorativa. Il testo di Lilli Casano *Transizioni occupazionali e certificazione delle competenze* affronta il problema complesso e decisivo del riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze nei processi di alternanza scuola-lavoro, partendo dal Decreto Legislativo n. 13 del 16 Gennaio 2013.

Il rapporto tra teoria e pratica e l'alternanza formativa è al centro anche dell'articolo scritto da Patrizia Magnoler, Mariachiara Pacquola e Mauro Tescauro. Gli autori riflettono sui modelli più significativi di didattica professionale, attraverso l'analisi di un caso di studio specifico che coinvolge le attività del Politecnico calzaturiero del distretto industriale della riviera del Brenta. Maria Teresa Moscato e Giorgia Pinelli si occupano in *Didattica universitaria e alta professionalizzazione* di mostrare, grazie a una ricognizione storica degli ordinamenti universitari, i limiti pedagogici del modello accademico tradizionale e la possibilità di una nuova concezione dell'idea di "professionalizzazione" all'interno delle università. Lorena Milani in *Ricercatori di professione. Complessità e nuove frontiere dei dottori di ricerca tra accademia, apprendistato e impresa* affronta il tema delle trasformazioni, normative e sociali, che il dottorato di ricerca ha avuto in trent'anni, a partire dalla sua istituzione con il D.P.R. 382 del 11 Luglio 1980.

La questione complessa e decisiva della formazione degli insegnanti è indagata dal contributo di Maria Teresa Moscato e Michele Caputo *Il modello TFA/PAS e la professionalizzazione dell'insegnante: un primo bilancio*. Il saggio di Daniela Gulisano affronta i temi dell'alternanza scuola-lavoro e dell'apprendistato come possibilità formative concrete per generare un reale pluralismo nei processi di alta formazione. Il numero della rivista è concluso da una testimonianza diretta di Salvatore Manca, che racconta i vantaggi e le possibilità che sta sperimentando durante il suo percorso di dottorato industriale all'interno della Scuola internazionale di dottorato in "Formazione della persona e mercato del lavoro".

**Andrea Potestio**

**For a higher education and formation system.  
Delays, urgencies, perspectives**

**Per un sistema superiore dell'istruzione e della formazione.  
Ritardi, urgenze, prospettive**

**Giuseppe Bertagna**

**Abstract**

*The paper discusses the different meanings of those terms: higher studies, academic studies, third-level education and formation, in order to identify their peculiarity. In particular, the author focusses on two models of third-level education and formation: the differentiated one (such as in California, UK and France) and the uniform one (such as in Italy). He analyses the limits of the current Italian model, to show the possibile benefits of a plurality of higher studies, not reduced to the academic ones.*

Spesso, soprattutto quando si tratta di sviluppare un tema come quello del titolo di questo intervento, non ci si intende sui termini. Conviene, allora, preliminarmente, precisare genere prossimo e differenza specifica di almeno di tre locuzioni che, nel dibattito italiano, sono per lo più, ma in modo improprio, adoperate come intercambiabili: «studi superiori», «studi universitari» e «istruzione e formazione terziaria».

**Che cosa intendere per «studi superiori»**

Uno «studio» è convenzionalmente definito anche a livello internazionale come «superiore» quando obbedisce a due fondamentali requisiti.

Il primo è in genere (ma non necessariamente) giuridico-ordinamentale. Quando si esercita, cioè, in istituzioni di istruzione e formazione collocate dalle normative nazionali dopo quelle «secondarie». Tutti i Paesi al mondo, da questo punto di vista, prevedono, infatti, studi svolti in «scuole» di grado «primario», «secondario» e «superiore».

Il secondo requisito è di natura qualitativa ed epistemologica, quindi il più importante. Convenzionalmente, si definiscono, come è noto, «primari» gli studi che scaturiscono dai problemi dell'esperienza dei soggetti e che vengono, poi, progressivamente formalizzati in concetti a mano a mano sempre più ampi e ordinati in teorie non ingenuie, fino a giungere alla classificazione dei repertori disciplinari canonici. Si definiscono, poi, «secondari» gli studi che, partendo da dove giungono quelli «primari», permettono di impadronirsi dei concetti e delle teorie che costituiscono i fondamenti istituzionali di determinati repertori disciplinari o di specifici campi di azione professionale. Infine, sarebbero in senso proprio «superiori» gli studi che, da un lato, consentono di padroneggiare ad un livello di compiutezza sistematica tutti i contenuti metodologici e concettuali di alcune discipline o di particolari campi di azione professionale e che,

dall'altro lato, proprio per questo, metterebbero però chi li coltiva nelle condizioni di arricchire le discipline o i campi di azione professionale in questione di «novità» conoscitive e operative ancora inesplorate.

Per questo, mentre gli «studi secondari» si svolgono per lo più su testi «istituzionali», cioè su volumi che ordinano e sedimentano i risultati più accreditati già acquisiti dalla ricerca scientifica in un particolare campo del sapere o dell'agire, gli «studi superiori» non si accontentano di questa condizione, ma pretendono, a qualsiasi campo, oggetto o metodo si riferiscano, di andare oltre la dimensione istituzionale consolidata per attingere, al contrario, anche per poco, ma in maniera obbligatoria, saperi ed azioni inediti, frutto di ricerca originale. In questo senso, lo «studio superiore» può indifferentemente rivolgersi a settori parziali o interi di teorie, di tecniche/tecnologie, di arti, di pratiche normative, di metodi e di lavoro professionale.

Che poi, sul piano epistemologico, in nome e per conto del principio della circolarità inevitabile tra astratto e concreto, tra umanesimo, scienze, tecniche-tecnologie e lavoro, sia assodato che non è possibile mirare alla scoperta di quante teorie si voglia senza poter allo stesso tempo contare su specifiche tecniche/tecnologie, arti, pratiche normative, metodologie e pratiche professionali, e viceversa sperare nella scoperta di nuove tecniche/tecnologie e così via senza appoggiarsi a precise e ben strutturate teorie scientifiche non significa affatto scambiare uno «studio superiore» programmaticamente volto all'arricchimento della dimensione teoretica del sapere con uno di quelli orientati verso l'approfondimento innovativo della dimensione ora tecnico/tecnologica, ora artistica, metodologica, civico-etico-morale, professionale-lavorativa. Il più che ragionevole e giustificato rifiuto del paradigma epistemologico della separazione tra i saperi, le pratiche e la vita dell'uomo non implica, infatti, in nessun modo, rinunciare a chiare distinzioni di fine, mezzo, oggetto, metodo, contesto e condizioni di validità dei diversi, possibili «studi superiori» su saperi, pratiche e/o sensi della vita.

### **Che cosa intendere per «studi universitari»**

La circostanza consente di identificare con immediatezza anche la specificità degli «studi universitari» all'interno del genere prossimo degli «studi superiori». Per comprenderla in maniera plastica utilizzeremo quattro testimonianze.

La prima si ritrova in un famoso saggio di Kant del 1798<sup>1</sup>. Egli, rivendicando a quella che, nell'università tedesca, fino ad allora, si chiamava «facoltà inferiore», la filosofia, il diritto d'intervenire sul metodo, sui programmi e sui contenuti delle tre «facoltà superiori» (diritto, medicina e teologia), affermò il principio epistemologico che non c'è sapere specialistico, anche quello più professionale, che non sia e non possa essere, per fondarsi, anche sapere filosofico. Filosofico nel senso di essere improntato ad una ricerca del vero che, di per se stessa, non può che essere e risultare universale, senza poter escludere nulla da sé. Per questo, nel 1810, la nuova Università di Berlino si caratterizzò per uno «sforzo dello spirito» che avrebbe dovuto attraversare tutti gli insegnamenti specialistici (a quelli citati da Kant si erano nel frattempo aggiunti quelli afferenti alle scienze, dalla fisica alla biologia e medicina). Prima delle differenze esistenti tra le varie Facoltà e tra i relativi oggetti, linguaggi e metodi di studio, in altri termini, andava riconosciuta una tacita ma non per questo meno importante identità che le doveva unificare tutte: la passione «filosofica» per il vero. Il vero, a qualunque aspetto della realtà e dell'esperienza si riferisse: vero di fatto e di ragione, vero fenomenico o noumenico, vero particolare o universale, vero contingente o necessario, provvisorio o eterno, vero

<sup>1</sup> I. Kant, *Il conflitto delle facoltà* (1798), tr. it. di D. Venturelli, Morcelliana, Brescia 1994.

all'interno di una scienza o vero in tutte e per tutte le scienze e così via. Vero, non utile soltanto, quando si ha a che fare con uno «studio universitario». Vero e non utile soltanto perché, per dirla con Aristotele, se sempre quanto è vero è anche utile, non si può affermare altrettanto per il contrario. Sarebbe questo, quindi, il senso autentico e profondo dell'*universitas*: tanti saperi anche particolarissimi, unificati, tuttavia, dal desiderio incompressibile, motivante e inesauribile del vero.

Una seconda testimonianza utile per comprendere la peculiarità degli «studi universitari» si può ritrovare nell'opera e nel pensiero del card. J. H. Newman. Questo anglicano convertito al cattolicesimo, nel 1852, polemizzò duramente con la concezione dell'università come sede della conoscenza o solo professionale o solo scientifico-tecnologica. A suo avviso, l'università era e doveva essere il luogo in cui collocare un sapere, qualsiasi sapere, nel quadro generale di tutto il sapere umano. Essa non poteva, perciò, essere scambiata per un luogo nel quale esercitare la memoria, né l'ingestione indiscriminata di molti libri, di molte lezioni, di molte materie e di molte parole. L'errore, a suo avviso, era, in questo caso, quello di «distrarre e indebolire la mente con un'insignificante profusione di argomenti; di dare a credere che un'infarinatura in una dozzina di materie di studio non è superficialità, come in realtà è, ma apertura mentale, come non è»<sup>2</sup>. Bisognava, invece, confrontarsi con il senso unitario di ogni sapere proprio perché, approfondendo intensamente una parte non è possibile evitare l'incontro con il problema del tutto. Per questo, a suo avviso, poiché «la verità religiosa non è una parte, ma una condizione della conoscenza generale», eliminarla dall'università non avrebbe significato «altro, per così dire, che sciogliere la trama dell'insegnamento universale»<sup>3</sup> e atomizzare in maniera insensata il più grande problema dell'uomo: quello della totalità, della collocazione di ogni parte, a partire da quella di sé, nell'orizzonte del tutto. Per questo se l'*uni-versitas* verso l'intero si faceva *pluri-versitas* verso diverse parti tra loro ritenute separate il rischio sicuro sarebbe stato quello dello «specialista senz'anima» contro cui appunterà successivamente le sue critiche Max Weber<sup>4</sup>.

La terza testimonianza che può aiutare a capire la specificità degli «studi universitari» si può ricavare dall'incrocio delle vicende accademiche accadute a Hans Driesch e a Karl Jaspers, nell'università di Heidelberg<sup>5</sup>. Karl Jaspers, medico psichiatra, più giovane di Driesch di alcuni anni, autore, nel 1913, di una affermata *Psicopatologia generale*, aveva cominciato la sua carriera accademica nello stesso anno con un incarico di insegnamento di psicologia, presso il Dipartimento di filosofia. Egli, tuttavia, andava sempre più interpretando la scienza medica non come terapia, ma come occasione per lumeggiare i problemi del terreno clinico esperienziale con la pura razionalità filosofica della teoresi. Per questo scrisse la sua *Psicologia delle visioni del mondo* (1919) ben prima dell'heideggeriano *Essere e tempo* (1927) e chiese di passare dalla cattedra di psicologia psichiatrica a quella di filosofia. La Facoltà, tuttavia, gli preferì l'illustre biologo Hans Driesch. Quest'ultimo aveva scoperto lo sviluppo embrionale cosiddetto «regolativo». Nel riccio di mare, le due cellule (blastomeri), derivate dalla prima divisione dell'uovo fecondato, davano origine ciascuna a un embrione completo. Ma Driesch stesso, da biologo, si domandava come potesse avvenire questo «miracolo» del tutto a partire da una sola parte. Un problema, lo si capisce, intrinsecamente filosofico. A Jaspers, ricco di

<sup>2</sup> J.H. Newman, *L'idea di università* (1852, 1873), tr. it. a cura di A. Bottone, Studium, Roma 2005, pp. 138 e ss. (Discorso VI, 8).

<sup>3</sup> Ivi, p. 76 (Discorso III, 10)

<sup>4</sup> M. Weber, *La scienza come vocazione e altri testi di etica e scienza sociale*, tr. it., a cura di P.L. Di Giorgi, FrancoAngeli, Milano 1996.

<sup>5</sup> M. Heidegger, K. Jaspers, *Lettere 1920-1963* (1990), a cura di W. Biemel e H. Saner, tr.it., R. Cortina, Milano 2009.

meriti, ma più giovane di Driesch, la Facoltà provvide poi con l'assegnazione di una cattedra *ad personam*. La vicenda, comunque, insegna quanto sia vero che anche gli «scienziati», nel nostro caso un medico e un biologo, quando siano animati dal kantiano «sforzo dello spirito», uniti da una stessa vocazione al «pensare senza ringhiere» (per adoperare una futura metafora della Arendt<sup>6</sup>), ovvero ad un pensare aperto, mai angusto, tendano ad oltrepassare i propri specifici oggetti di ricerca e i singoli percorsi professionali per ambire alla ricerca di verità sempre più universali relative sia agli oggetti di studio (teoretiche) sia ai soggetti stessi di tale studio (moralì). Verità appunto da *universitas*. E ciò ben prima che Husserl parlasse della «scienza misera»<sup>7</sup> ed Heidegger addirittura di «scienza che non pensa»<sup>8</sup>.

L'ultima testimonianza sulla peculiarità degli «studi universitari» si può mutuare dalla riflessione di Hannah Arendt. Ad avviso di questa allieva di Heidegger, l'università, al contrario, vedremo, di quanto pensava il suo maestro, sarebbe tale se non fosse riconducibile alla lotta per il potere economico e politico, ma se esprimesse la «passione dell'oggettività» che si manifesta nel dire la verità, inserendola in una narrativa in cui essa possa acquisire anche un significato personale<sup>9</sup>. Per questo, l'università deve essere autonoma da ogni potere che non sia il suo, quello della mera ricerca del vero. Distacco intellettuale, indipendenza dalla politica e dall'economia, ricerca disinteressata sono, quindi, per la Arendt, le condizioni che fanno dell'università un saldo fondamento della convivenza civile<sup>10</sup>.

Le quattro testimonianze appena richiamate bastano, del resto, senza citarne altre di altrettanto prestigio<sup>11</sup>, a rendere ragione dei tratti fondamentali che caratterizzano gli studi universitari, la mancanza dei quali è sinistro segno di decadenza intellettuale e civile.

### **Che cosa intendere per «istruzione e formazione terziaria»**

Si possono a questo punto ritenere acquisiti tutti gli elementi per identificare in maniera non equivoca l'espressione «istruzione e formazione terziaria». Qui, infatti, non siamo più in presenza di una locuzione che implichi questioni di epistemologia, metodologia e filosofia degli studi. Siamo, al contrario, dinanzi soltanto a una questione pragmatica di

<sup>6</sup> «Ho una metafora che non ho mai pubblicato, ma conservato per me stessa, la chiamo pensare senza ringhiera (...). Si va su e giù per le scale, si è sempre trattenuti dalla ringhiera, così non si può cadere. Ma noi abbiamo perduto la ringhiera. Questo mi sono detta. Ed è quello che cerco di fare» (H. Arendt, *Political Thinking without a Bannister*, in *On Hannah Arendt the Recovery of the Public World*, M. Hill, New York 1979, p. 336, cit. in P. Ricci Sindoni, *Hannah Arendt, come raccontare il mondo*, Studium, Roma 1995).

<sup>7</sup> «Nella miseria della nostra vita la scienza non ha niente da dirci. Essa esclude di principio proprio quei problemi che sono i più scottanti per l'uomo, il quale, nei nostri tempi tormentati, si sente in balia del destino; i problemi del senso o del non senso dell'esistenza umana nel suo complesso. Questi problemi, nella loro generalità e nella loro necessità, non esigono forse, per tutti gli uomini, anche considerazioni generali e una soluzione razionalmente fondata?» (E. Husserl, *La crisi delle scienze quale espressione della crisi radicale di vita dell'umanità europea* [1936], in *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale. Introduzione alla filosofia fenomenologica* [1954], a cura di W. Biemel, tr. it. a cura di E. Paci, Il Saggiatore, Milano 1983, p. 35).

<sup>8</sup> M. Heidegger, *Cosa significa pensare* (1952), in *Saggi e discorsi*, a cura di G. Vattimo, Mursia, Milano 1976, p. 88.

<sup>9</sup> H. Arendt, *Pensieri sulla politica e la rivoluzione*, in *Politica e menzogna* (1972), tr. it., SugarCo, Milano 1985, p. 268.

<sup>10</sup> H. Arendt, *Sulla violenza* (1970), tr. it., Mondadori, Milano 1972.

<sup>11</sup> Per tutte, ad esempio, quella di Ortega y Gasset per il quale l'università sarebbe stata fondata nel medioevo perché «l'anima dell'Europa trasformasse l'intelletto in istituzione», così da consentire all'uomo di vivere di intelligenza, a partire da essa e finendo in essa (J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università* [1930], tr. it., Guida, Napoli 1972, p. 37).

topologia ordinamentale delle istituzioni di istruzione e formazione sedi di differenti «studi superiori».

In questa direzione, di conseguenza, per fare il caso dell'Italia, così come esiste un'«istruzione e formazione primaria», nel senso che è svolta in istituzioni nelle quali si studia in modo primario (appunto la scuola primaria) e un'«istruzione e formazione secondaria», nel senso che è svolta in istituzioni come i licei, gli istituti tecnici e professionali, gli istituti di istruzione e formazione professionale regionali e l'apprendistato per la qualifica e i diplomi nei quali si studia o si dovrebbe studiare in maniera secondaria, analogamente esiste un'«istruzione e formazione terziaria» nel senso di collocata in istituzioni post secondarie come le università, le accademie, i conservatori, gli Istituti Tecnici Superiori (Its), i corsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (Ifits) e i percorsi in apprendistato di alta formazione e ricerca per l'acquisizione di lauree e dottorati, nei quali si studia o si dovrebbe fare esperienza di studio, nei propri diversi ambiti, in maniera superiore.

In una prospettiva comparativa, sia essa europea o mondiale, si possono recensire, a questo punto, nella storia recente europea e mondiale, due modelli istituzionali che hanno presieduto all'organizzazione ordinamentale dell'«istruzione e formazione terziaria» nella quale fare un'esperienza oggettiva e soggettiva di «studi superiori».

Il primo è il cosiddetto modello differenziato. Esso intende valorizzare al massimo livello possibile le scelte e le preferenze personali rivolte a differenti contenuti culturali e di padronanza professionale, coltivate in istituzioni «superiori» tuttavia varie per natura, durata e target.

Il secondo modello istituzionale è, invece, quello uniforme. Fondato sulla individualizzazione per ciascuno dello stesso servizio di insegnamento previsto per tutti, potremmo dire che presuppone, nella sostanza, una sola istituzione capace di autentici studi superiori. Istituzione di solito centralizzata a livello statale e distribuita in maniera uniforme sull'intero territorio nazionale. Questo modello, pur lasciando spazio al *genius loci* e alle personalità dei singoli docenti, è istituzionalmente unico, organizzativamente uniforme e amministrativamente centralistico-piramidale. Ma vediamo più da vicino i due modelli per zoomarne le più rilevanti note strutturali.

### **Istruzione e formazione terziaria: il modello differenziato**

Per illustrare questo modello e il suo funzionamento, non si può che procedere attraverso esempi. Partiamo, quindi, dal caso della California. All'inizio del secolo scorso, esisteva in questo Paese un unico sistema statale di «studi superiori». Contemplava, infatti, soltanto le università di Berkeley e Los Angeles ed era, come si può intuire, di natura fortemente elitaria e selettiva.

Negli anni '30 del Novecento, davanti alla aumentata domanda sociale di studi superiori, piuttosto che snaturare la qualità elitaria e selettiva della University of California (Uc), lo Stato decise di affiancarle un altro sistema universitario statale di buona qualità, ma di livello inferiore, destinato ad un pubblico più vasto. Nacque, così, nel 1935, il California State University System (Csu). Negli anni '60 dello stesso secolo, lo Stato allargò ulteriormente la schiera delle istituzioni per gli studi superiori, attivando, nel 1967, il terzo sistema, il California Community College System (Cccs), prevalentemente concentrato sull'alta formazione professionale.

L'Uc mantiene ancora oggi poco più dei suoi originari 8 campus, paga molto bene i professori (il 40% in più dei colleghi che insegnano nel Csu) e, pur costando parecchio a chi la frequenta (ma, come si sa, c'è un sistema molto diffuso di borse di studio per tutti i meritevoli privi di mezzi), recluta un numero di iscritti corrispondente a circa 200 mila

giovani tra i poco più del 12,5% di studenti che ottengono alte votazioni agli esami nazionali standardizzati e che presentano un ottimo *curriculum studiorum*.

Il *Csu* è oggi distribuito in 23 campus, pesca tra i diplomati col 30% di voti più alti e prepara la maggior parte degli insegnanti, degli ingegneri, degli agronomi, del personale sanitario ed amministrativo dello Stato. Recluta, perciò, oltre il doppio del numero degli iscritti all'*Uc*, ma fa pagare quote di iscrizione e frequenza inferiori, comunque sempre coperte dalle borse di studio per i capaci e meritevoli privi di mezzi.

Il *Cccs*, infine, è distribuito in 110 campus, raccoglie cinque volte gli iscritti al *Csu* (dunque, quasi 13 volte gli iscritti all'*Uc*!), non chiede tasse di iscrizione e frequenza agli studenti residenti nello Stato perché l'alta formazione professionale è giustamente ritenuta una ricchezza nazionale, paga i professori meno che nei due precedenti circuiti, ma spesso li recluta avventizi dal mondo dell'impres e degli uffici cosicché servizio statale e servizio privato si compenetrano e si compensano negli stipendi e nelle esperienze di ricerca.

In una maniera differente da questo modello californiano che, nel suo insieme, si può però anche definire americano, una esplicita pluralità differenziata delle istituzioni per l'istruzione e formazione terziaria delle nuove generazioni si contempla anche in Europa e nella quasi totalità dei Paesi dell'Ocse. In questi Paesi, una percentuale che oscilla da circa il 25% al 55% di giovani con un titolo di studio secondario si iscrive a corsi terziari non coincidenti con quelli in senso stretto universitari.

In Gran Bretagna, per esempio, accanto alle università, troviamo i *Politechnics* per l'alta formazione professionale. Lo stesso circuito universitario, è, inoltre, come è noto, stratificato. Oxford (che può vantare di aver avuto tra i propri studenti 9 re, 47 vincitori di Nobel, 25 primi ministri, 86 arcivescovi, 18 cardinali e 7 santi) e Cambridge (che ha un Palmares solo un po' meno prestigioso) non sono paragonabili ad altre sedi universitarie anche storiche come la pur importante St. Andrews (1413) scozzese. Nessuna di queste università, poi, sarebbe lieta se fosse equiparata alle peraltro molto amate e frequentate dagli studenti Open University<sup>12</sup>. La sgranatura del prestigio tra «*research university*» e «*teaching university*», peraltro tipica di tutto il mondo anglosassone, diventa palpabile nei mesi in un cui avviene il mercato delle ammissioni (i migliori studenti mirano alle università più prestigiose) e si coglie pure dalla misura delle tasse di iscrizione richieste<sup>13</sup>.

Una situazione analoga, ancorché senza mercato delle ammissioni, ma per autonoma scelta orientativa dei singoli studenti e delle loro famiglie, e con costi decisamente più «politici», si ritrova in Germania. In questo Paese, accanto alle università che possono vantare storie, qualità accademiche e target studenteschi molto diversi si trovano, infatti, da due secoli, anche le prestigiose *Fachhochschulen* professionali (che costituiscono quasi il 40% degli studi terziari) e ha spazio un apprendistato di alta formazione che coinvolge il 18% dei giovani con titoli di studio secondari.

La Francia, d'altro canto, mostra anzitutto la grande differenza esistente tra *Grand École* e università; poi quella tra l'*Iuf* (Institut Universitaire de France), le 10 università cosiddette di eccellenza e le altre; infine, la programmatica differenziazione tra il circuito universitario a pieno titolo, di per se stesso, come si è visto, già differenziato al proprio

<sup>12</sup> Negli Usa, l'Open University di Phoenix, privata, fondata nel 1976 e accreditata dal 1978, distribuita in 117 campus aveva 300.000 iscritti a distanza nel 2000 che sono diventati 458 mila nel 2010 e ben oltre i 500 mila nel 2013.

<sup>13</sup> Si va dalle 3.300 sterline per Galles e Irlanda del nord alle 6.000 che possono arrivare secondo recenti disposizioni perfino a 9000 per l'Inghilterra; in Scozia non sono richieste tasse ai residenti, ma si è sulle 2.000 sterline per i non scozzesi; va ricordato che, in più, essendo la frequenza un tratto distintivo dello studio universitario, gli studenti devono anche pagare le rette per l'alloggio, che variano da circa 2.000 a 3.500 sterline annue per 30 settimane a seconda delle sedi.

interno, e gli *Iufm* (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), gli *Iut* (Istituti universitari di tecnologia biennali) e, infine, le *Sts* (Sections Techniciennes Supérieures) postsecondarie.

Insomma, il settore dell'istruzione e formazione terziaria, pur riconoscendo all'istruzione universitaria ormai per la maggior parte improntata al documento di Bologna<sup>14</sup> un ruolo centrale e strategico, è molto popolato, in tutti i Paesi europei, dell'Ocse e del mondo, da percorsi formativi tutti di differente natura istituzionale, durata, livello qualitativo e target sociale e attitudinale.

Con in più un'ulteriore caratteristica molto importante: ai corsi dell'istruzione e formazione terziaria di tutti Paesi europei e dell'Ocse, ma anche del mondo intero, si accede con meno di 13 anni di studio tra scuole primarie e secondarie. L'età di accesso, infatti, varia a seconda dei Paesi e a seconda della precocità dell'inizio dell'istruzione obbligatoria, tra i 17 e i 18 anni (11 o 12 anni di percorso pre terziario). Il settore terziario dell'istruzione e della formazione, in altri termini, comincia da due a tre prima dei vent'anni e si conclude perciò poco dopo questa soglia d'età con titoli di studio tutti censiti dalle statistiche internazionali come «superiori».

### **Istruzione e formazione terziaria: il modello uniforme dell'Italia**

Nel contesto europeo e mondiale prima descritto, la situazione italiana è abbastanza unica. Per comprendere questo suo tratto di irripetibilità occorre recuperare anche un rapido sguardo alla storia recente della scuola e dell'università.

**La specificità degli «almeno» 13 anni pre segmento terziario.** Gentile, nel 1923, intese rafforzare l'istruzione per tutti, portando i sei anni dell'istruzione obbligatoria introdotti dalla legge Orlando del 1904 ad otto. Per questo dispose il prolungamento da quattro a cinque anni della scuola elementare nella quale si teneva un insegnamento didatticamente primario. Inoltre, fece seguire questa «scuola del popolo e per il popolo» da corsi triennali con insegnamenti altrettanto primari, destinati appunto a chi non intendeva (o non poteva) proseguire negli studi, ma che, in teoria, avrebbe dovuto obbedire al nuovo precetto normativo sull'obbligo di istruzione<sup>15</sup>.

Sulla scuola elementare quinquennale che sviluppava un'istruzione primaria, Gentile innestò, quindi, da una parte, i tradizionali ginnasio (inferiore triennale e superiore biennale) e liceo classico (triennale) confermati come la via più nobile e paradigmaticamente «secondaria» per giungere all'università e a tutti gli altri studi superiori disponibili. Dall'altra parte, come via secondaria *minor* agli studi superiori, fece seguire al quinquennio elementare i corsi inferiore e superiore rispettivamente quadriennali di istituto tecnico (solo le magistrali e il liceo artistico, che insistevano sul quadriennio inferiore tecnico, mantennero il corso superiore di tre).

Gli anni di studio necessari per accedere all'istruzione e formazione terziaria, quindi, passarono da 12, come erano prima di Gentile, a 13 (dai 18 ai 19 anni d'età) per la quasi totalità dei corsi di studio. Rimasero 12 soltanto per gli allora ancora denominati

<sup>14</sup> Dichiarazione congiunta su *Lo spazio europeo dell'istruzione superiore*, sottoscritta dai ministri della P.I. dell'Ue a Bologna nel giugno 1999, in occasione del 900° di quella università, come sviluppo di quella stilata alla Sorbona il 25 maggio 1998.

<sup>15</sup> «In teoria», perché l'evasione dell'obbligo di istruzione, a causa delle gravissime deficienze dell'offerta e alla ritrosia della domanda in una società contadina che aveva bisogno anche delle braccia dei figli per andare oltre un'economia di sopravvivenza, è stata vinta solo all'inizio degli anni settanta del Novecento, dopo il varo della scuola media unica dell'istruzione obbligatoria (Legge 1859 del 23 dicembre 1962) istituita in ogni comune della nazione.

Istituti Superiori di Magistero e per le istituzioni superiori dell'istruzione artistica (Accademie). Eccezione che sarà poi anch'essa «normalizzata» nel 1969, quando anche gli studenti dell'Istituto Magistrale, dell'istruzione artistica e dell'istruzione professionale interessati a proseguire gli studi nell'università saranno obbligati all'anno integrativo, i primi due, e al biennio post qualifica triennale, i secondi.

Da allora, le uniche due proposte ordinamentali e pedagogiche, peraltro tra loro molto diverse, avanzate per riportare gli anni di studio indispensabili per l'accesso all'istruzione e formazione terziaria a 12 anni (1997-2000, Berlinguer-De Mauro; 2001, Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro Moratti)<sup>16</sup> sono state respinte quasi all'unanimità, tanto non corrispondevano ormai più alle concrezioni mentali entrate nel comune sentire politico e culturale e, soprattutto, tanto avrebbero nuociuto ai corposi interessi materiali (sindacali e burocratici) stratificatisi nel frattempo.

I 13 anni di studio sono così diventati il minimo richiesto a tutti i giovani italiani che intendono accedere all'istruzione e formazione terziaria. Se poi si considera che il 26,5% degli attuali diplomati (corrispondenti al 73,4% di ogni classe di età) è in ritardo di uno o più anni, questi 13 anni diventano 14 o, per parecchi, addirittura 15.

Per questa ragione, tenendo conto che, negli altri Paesi dell'Ocse e del mondo, i primi titoli di studio superiori (non necessariamente corrispondenti alle nostre lauree) si acquisiscono addirittura in corsi biennali successivi alla secondaria, l'Italia può vantare un doppio non invidiabile primato:

a) quello di far iniziare più tardi di tutti i propri competitor internazionali l'istruzione e formazione terziaria;

b) quello non solo di avere, paradossalmente, il più alto tasso di scolarizzazione universitaria dei giovani di 20 anni (visto che, ad esempio, al nostro 41% di ventenni iscritti all'università si contrappone il 37% degli Usa, il 31% della Francia o il 27% della Gran Bretagna), ma anche, per quanto possa apparire incredibile stando alla vulgata del *mainstream* nazionale e nonostante la clamorosa percentuale di «mortalità universitaria» che ci affligge (ben oltre 1/3 delle matricole non conclude gli studi universitari!), uno dei più alti tassi di giovani con laurea universitaria (in Italia circa il 33% delle ultime generazioni, a fronte del 23% tedesco, del 32% spagnolo, del 40% svedese e del 39% inglese).

**La specificità dell'«universitarizzazione» degli studi superiori.** Ma l'unicità della situazione italiana a riguardo dell'istruzione e formazione terziaria si evidenzia anche per un altro aspetto, a dire il vero ben più decisivo del precedente. Il riferimento è alla riduzione ordinamentale degli studi superiori alla sola presenza dell'università, di fatto venutasi a determinare negli ultimi cento anni. Una sintetica ricostruzione delle vicende che hanno portato a questo risultato renderà più perspicua la valutazione.

Da Quintino Sella in poi quasi tutti i governi avevano lamentato l'eccesso, per un verso, di sedi ginnasiali-liceali e, per l'altro verso, di sedi universitarie, di iscritti all'università e di laureati<sup>17</sup>. Due fenomeni, d'altronde, molto dipendenti l'uno dall'altro.

Quasi tutti i governi, poi, avevano cercato misure per contenere questo sovraffollamento a livello secondario e universitario che, a loro avviso, creava non pochi problemi non solo di qualità dell'istruzione universitaria, ma anche di natura sociale

<sup>16</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 119-218.

<sup>17</sup> Nel 1861, le Facoltà universitarie di Stato contemplate erano cinque: Giurisprudenza, Medicina, Scienze, Lettere e Filosofia e Teologia. Teologia fu soppressa per i noti contrasti con la Chiesa nel 1873. Nel 1870 c'erano in Italia 23 università, di cui 17 nel centro nord, 3 in Sicilia, 2 in Sardegna e una sola a Napoli per l'intero mezzogiorno continentale.

(diffusa sotto occupazione dei laureati, frustrazioni professionali, pressione sugli uffici pubblici perché si allargasse la pianta organica delle burocrazie statali).

Gentile, in continuità con queste tendenze, aveva, perciò, immaginato di collocare la via *maior* del ginnasio-liceo per l'università dopo la scuola elementare quinquennale non solo e non tanto perché avesse voluto potenziare l'istruzione obbligatoria per tutti, ma anche e soprattutto perché intendeva, in questo modo, introdurre prima ancora dell'inizio di tale via un oggettivo disincentivo alla sua frequenza. E, quindi, per mediazione, anche un disincentivo alla frequenza dell'università. Condividendo le denunce di Gaetano Salvemini (1903<sup>18</sup>, 1904<sup>19</sup>, 1908<sup>20</sup>) e del ministro Leonardo Bianchi (1906)<sup>21</sup>, infatti, già nel 1909, si mostrava convinto di una duplice urgenza: liberare «la scuola, classica, liberale, di cultura umanistica» dalla «zavorra» di chi la frequentava più per distinzione sociale che per interesse culturale e per meriti intellettuali personali; ribadire che questa «zavorra», molto negativa nel ginnasio-liceo, non sarebbe stata affatto «più tale per una scuola pratica e in certo senso utilitaria»<sup>22</sup>; noi diremmo se questi giovani si fossero iscritti alle scuole tecnico-professionali.

Un anno in più di studi nella scuola elementare, dunque avrebbe potuto avere benefici effetti anche in questa prospettiva. In primo luogo, perché avrebbe potuto scoraggiare chi avesse voluto intraprendere la via lunga degli studi classici e dell'università senza averne non solo le attitudini, ma anche la capacità economica. In secondo luogo, perché avrebbe potuto aiutare la selezione delle intelligenze e dei privilegiati sociali precocemente, senza aspettare il ginnasio inferiore, visto che chi avesse potuto contare su queste due condizioni avrebbe potuto senza sforzo prolungare la storica abitudine alla scuola elementare di 4 anni con le cosiddette «primine» che consentivano ai presunti «migliori» (in realtà, soltanto privilegiati socio-economici) un salto classe scolastica.

La diminuzione delle sedi dei ginnasi e dei licei sul territorio nazionale e, soprattutto, una maggiore severità negli studi classici avrebbe poi permesso, secondo Gentile, di perfezionare il progetto selettivo e di comprimere in maniera finalmente significativa il numero dei liceali e, di conseguenza, anche dei laureati<sup>23</sup>.

<sup>18</sup> Salvemini, al II Congresso Nazionale della FNISM, nel 1903, parlò di «zavorra egoista, impaziente e cieca» che avrebbe imperversato nell'istruzione classica (AA.VV., *Atti del II Congresso Nazionale FNISM*, Nutini, Prato 1904, p. 279).

<sup>19</sup> In sede di III Congresso dell'associazione, stigmatizzò «i giovani e le loro famiglie» che avrebbero fatto «ressa sul corpo insegnante e sulle autorità e sul Governo, perché i modi di superare le difficoltà degli studi classici siano larghi e facili fin quasi allo scandalo. Sono i peggiori; sta bene: sono la zavorra delle povere nostre scuole; è verissimo. Ma intanto questi peggiori sono un gran numero; questa zavorra è pur gravosa e esuberante!» (AA.VV., *Atti del III Congresso Nazionale FNISM*, G. Flori, Pistoia 1905 p. 124).

<sup>20</sup> Dopo aver censurato la realtà di una scuola classica «affollata da gruppi eterogenei e refrattari di scolari», parla di una vera e propria «plethora di spostati» che devono avere solo «ricchezza, pazienza asinina e servilità» per avere scolasticamente successo nei ginnasi-licei perché poi nessuno li boccia veramente (G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media* [1908], in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, Feltrinelli, Milano 1966, pp. 228, 234, 399).

<sup>21</sup> «La scuola classica, liberata (...) dall'ingombro e dall'affollamento dei mediocri, che ne rendono incerta o vana l'efficacia, potrà diventare veramente severa palestra di eletti ingegni giovanili, che dalle pure fonti dell'antichità attingano quella bellezza di forma, entro cui palpiti tutti i suoi sentimenti la vita di oggi» (Ministero della Pubblica Istruzione, *Commissione reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia*, Tip. ditta Ludovico Cecchini, Roma 1906, p. 13).

<sup>22</sup> G. Gentile, *Scuola unica e liceo moderno* (1909), in Id., *La nuova scuola media* (1925), II ediz. curata nel 1988 da H. A. Cavallera, Le Lettere, Firenze 2003, p. 111.

<sup>23</sup> Gli iscritti totali all'università, nel 1923, erano 43.235. I laureati nei poco più di 10 corsi di laurea allora disponibili erano 8.076. Oggi viaggiamo sui trecentomila annui.

Per rendere la selezione della classe dirigente ancora più rigorosa sul piano intellettuale e, purtroppo, anche sul piano del privilegio sociale, Gentile propose, infine, pure un radicale riordinamento dell'istruzione e formazione terziaria. Secondo il suo disegno, infatti, sarebbe stato bene, a questo livello degli studi, procedere in tre direzioni di riforma che dovevano reciprocamente integrarsi.

Anzitutto, selezionare poche università diciamo così di serie A, le università regie, a pieno carico dello Stato. Quelle destinate a chi aveva frequentato con alto profitto il liceo classico. E che si ispiravano al modello humboldtiano dell'*universitas studiorum*, con il professore esemplarmente obbediente al motto *Freiheit und Einsamkeit* (libertà e solitudine).

Continuare ad autorizzare, in secondo luogo, una rete di università inferiori alle prime per prestigio, ma non per natura, parzialmente a carico dello Stato perché in *partnership* con gli enti locali. Quelle a cui indirizzare per lo più gli studenti del liceo scientifico e i meno brillanti del liceo classico, oltre che maggiormente interessati a frequentare, per tante ragioni, atenei «sotto casa».

Per ultimo, rilanciando in grande stile le indicazioni già a suo tempo contenute nella legge Casati del 1859<sup>24</sup> e recuperando gli sforzi compiuti in questa direzione negli ultimi decenni dell'ottocento<sup>25</sup>, mantenere e anzi potenziare un ricco circuito di istruzione e formazione terziaria non universitaria legata ai territori e alla loro dinamica economico-sociale, costituito, per un verso, da istituti superiori e università libere per la preparazione professionale (insegnanti compresi) e, per l'altro verso, da istituti superiori successivi all'istruzione tecnica dipendente dal Maec (per esempio quelli di agraria e veterinaria o di scienze economiche e commerciali).

Questa strategia gentiliana volta alla esplicita e gerarchica differenziazione istituzionale dell'offerta di istruzione e formazione terziaria, tuttavia, per le ragioni ben note agli storici, venne a poco a poco lasciata cadere dal Fascismo. Trovava un'intransigente opposizione nella base sociale borghese e piccolo borghese del regime. A queste classi sociali, infatti, pareva contraddittorio sostenere un regime che attuasse una politica scolastica che impediva di fatto ai propri rampolli l'accesso sempre più facilitato ai titoli di studio ritenuti ambiti e prestigiosi. Ma trovava una non meno dichiarata opposizione nella stessa ideologia della classe dirigente politica del Fascismo non solo perché avrebbe alienato il consenso dei ceti sociali che la sostenevano, ma soprattutto perché, in questa maniera, vista la molteplicità degli enti (camere di commercio, imprese, comuni, province) che tale ordinamento coinvolgeva, sarebbe stato molto più laborioso raggiungere e imporre la ricercata, piena identificazione tra partito e Stato.

Negli anni Trenta, di conseguenza, si statalizzarono non solo tutte le università, non limitandosi a quelle regie, ma si statalizzarono, trasformandoli in Facoltà universitarie

---

<sup>24</sup> La legge Casati aveva istituito le scuole tecniche per quanti aspiravano «a determinate carriere del pubblico servizio, alle industrie, ai commerci ed alla condotta delle cose agrarie» (art. 272). Aveva inoltre previsto, dopo le scuole tecniche e gli istituti tecnici, Scuole superiori di applicazione per gli ingegneri, a cui si aggiunsero ben presto quelle per il commercio, la marina, agricoltura, le miniere ecc., tutte finalizzate a un'istruzione «più direttamente operosa, produttiva, strumentale» (cfr. G. Boccoardo, *Relazione della Commissione nominata con R. Decreto di aprile 1870 per il riordinamento e coordinamento degli studi tecnici e professionali alla LL.EE. i Ministri dell'Agricoltura, Industria e Commercio e della Pubblica Istruzione*, Tip. Tofani, Firenze 1870, p. 5).

<sup>25</sup> Milano, nel 1888, sul modello dei *Business Colleges* e dei *Commercial Colleges* di Washington e di New York, nonché della Scuola superiore per il commercio di Parigi e di Anversa, aveva dato vita, ad esempio, all'Istituto Superiore Commerciale L. Bocconi (Atti del Municipio di Milano 1887-1888, seduta del 28 dicembre 1887). La proposta partì da Ferdinando Bocconi, proprietario dei magazzini omonimi. Intendeva creare una Scuola Superiore di Commercio da aggregarsi al Politecnico di Milano in memoria del fratello Luigi, morto a Abba Garima (1896).

dipendenti dal Ministero, anche la maggior parte dei percorsi formativi del terzo circuito formativo gentiliano e pre gentiliano<sup>26</sup>. Nacquero, in questo modo, le Facoltà di Chimica, di Magistero, di Agraria, di Economia e Commercio, di Veterinaria e di Ingegneria (con tutte le sue specificazioni: civile, nautica, meccanica ecc.).

Il complesso processo di riduzione al solo circuito dell'università statale dei percorsi dell'istruzione e formazione terziaria andò naturalmente di pari passo con una forte amministrativizzazione ministerial-centralistica dell'università stessa. Gli spazi di autonomia didattica, disciplinare ed amministrativa<sup>27</sup> ancora riconosciuti alle istituzioni universitarie nel 1923 furono, infatti, a mano a mano molto compressi. Prevalse un modello di governo e di gestione dell'intero settore universitario molto «ministeriale» e centralisticamente pianificatorio.

La Repubblica, come è noto, da questo punto di vista, al di là delle dichiarazioni di segno contrario poste perfino in Costituzione (art. 33, comma 6), non segnò di fatto una significativa discontinuità con le linee di fondo tracciate dal Fascismo. Anzi si può dire che, sebbene in un contesto e con procedure questa volta democratiche e depurando le scuole secondarie e le università delle più inaccettabili filtrazioni ideologiche introdotte prima dai provvedimenti De Vecchi (1936) e, poi, durante il ministero Bottai (1939)<sup>28</sup>, abbia perfino irrobustiti, razionalizzandoli, sia il paradigma statalista, centralista e amministrativizzante elaborato nel ventennio per governare e gestire le università, sia il processo di universitarizzazione di tutta l'istruzione e formazione terziaria.

Per il primo aspetto, basterà ricordare, come esempio, il Dpr. n. 382 del luglio 1980 che, mentre centralizzava le aree disciplinari da favorire o da penalizzare, intendendo disciplinare la proliferazione di sedi e di sezioni staccate fiorente fin dal 1952 per i soliti motivi politico-localistici<sup>29</sup>, assegnava soltanto al Ministero il compito di elaborare i «piani di sviluppo dell'istruzione universitaria» (ben 7 da allora ad oggi!).

Per il secondo aspetto basta riferirsi alla politica universitaria degli anni novanta del Novecento. Con la riforma Ruberti (legge n. 341/1990), infatti, se, da un lato, si (re)stituisce almeno giuridicamente all'università l'autonomia finanziaria, contabile e statutaria, con l'introduzione dei diplomi universitari e dei dottorati di ricerca accanto alle lauree si tenta di portare all'interno dell'istituzione universitaria, con i tre livelli dei titoli appena menzionati, ciò che all'estero è invece sempre stato tradizionalmente affidato a circuiti istituzionali superiori differenti, e che pure Gentile condivideva. I diplomi universitari previsti da questa riforma, tuttavia, troppo estranei, con la loro pretesa di formazione professionale superiore, alla natura accademica dell'università, affiancati ai corsi

<sup>26</sup> M. Moretti, I. Porciani, *La creazione del sistema universitario nella nuova Italia*, in G.P. Brizzi, P. Del Negro e A. Romano (ed.), *Storia dell'università in Italia*, Sicania, Messina 2007, Vol. I, pp. 323, 379.

<sup>27</sup> T.U. del 1933 e R.D. n. 1071, 1935 e n. 1269 del 1938.

<sup>28</sup> Bottai (1938) accentuò l'ispirazione degli studi universitari alla dottrina fascista e impose ai docenti non solo il giuramento già stabilito nel 1933, ma anche, contro la norma sull'apertura ai contributi di studiosi internazionali prevista dalla legge Casati, anche la cittadinanza italiana. Questa disposizione è rimasta in vigore fino al 1980.

<sup>29</sup> Nel '52 fu istituito il Magistero dell'Aquila (poi pareggiato nel '56 ed elevato ad università libera nel '64 infine statizzato). Nel '55 nacque il Consorzio Provinciale Universitario di Lecce (statalizzato nel '67/'68). Nel '59 aprì Ancona, Facoltà di economia, sede distaccata di Urbino, poi indipendente dal '69. Nel '62 nacque la Facoltà di scienze sociali di Trento, poi università nel '72. Nel '63 Padova gemmò Verona. Nel '64 fu istituito il Consorzio per Cassino, poi pareggiato nel '68. Nel '65 fu la volta della Libera università di Chieti, nel '67 il Consorzio per l'università di Udine, nel '68 l'Istituto Superiore di lingue e letterature straniere a Bergamo e la Scuola superiore interpreti (infine IULM) a Milano e fu approvata la legge sull'università della Calabria. Nel '69 nacque la Libera università della Toscana. Tutte poi razionalizzate a posteriori dall'intervento programmatorio del governo.

universitari ritenuti socialmente più prestigiosi, fallirono (o furono fatti fallire dalle corporazioni accademiche) presto.

Il principio, comunque, che l'università fosse l'istituzione che doveva istruire e formare su tutto (ricerca, brevetti, formazione culturale di base, preparazione per l'esercizio delle professioni, corsi di studio pre professionalizzanti e professionalizzanti, corsi di perfezionamento e aggiornamento post laurea, *lifelong learning*, gestione di imprese finalizzate al profitto (*spin off*), servizi al territorio e così via) rimase acquisito. Nulla al di fuori di lei. Tutto il possibile e il fattibile degli studi superiori in e attraverso lei.

L'apice conclusivo di questa tendenza fu così raggiunto alla fine del secolo (1999) con la riforma Berlinguer-Zecchino (3 di laurea più 2 di magistrale più 3 di dottorato), da un lato, e con la norma che ha trasformato in università sia le 23 Accademie di Belle Arti sia gli 83 Conservatori (67 statali e 16 pareggiati) esistenti nel nostro Paese (numeri talmente elevati da non avere paragoni in nessun altro Paese europeo).

La sanzione non solo amministrativa, ma anche simbolica della vittoria dell'università come istituzione formativa di fatto esclusiva degli studi superiori si ha, infine, quando, con uno dei soliti artifici della nostra tropicale e perciò imprevedibile legislazione, il Miur, nel 2004, facendo riferimento al Regio decreto n. 1269 del 1938 che stabiliva che il titolo di studio di «dottore» competesse a chi si laureava senza parlare però della durata del corso di laurea, superava le obiezioni della Corte dei conti alla registrazione del decreto dello stesso Ministero che, applicando la Berlinguer-Zecchino, aveva deciso di dichiarare «dottori» i laureati triennali. Titolo che, ad esempio, in Usa, Gran Bretagna, Spagna, Germania, Francia e Portogallo si acquisisce non nelle istituzioni universitarie o superiori che hanno soltanto i primi tre anni, ma in quelle che possono vantare corsi di dottorato successivi alla nostra laurea magistrale.

Proprio, dunque, perché il nostro sistema universitario ha assorbito dentro di sé, in sostanza, la totalità dei percorsi dell'istruzione e formazione terziaria ed è stato organizzato in modo uniforme, nella sua struttura (3 più 2 più 3 di dottorato), sull'intero territorio nazionale, si ritrova oggi polverizzato (senza contare le sedi Afam e Conservatori) in 94 istituzioni sparse in 336 sedi e poli didattici, distribuite nelle 104 province del Paese. E proprio per gli stessi motivi, non essendoci alternative, è scelto dalla quasi totalità dei diplomati che o vanno all'università o non trovano disponibili altri studi superiori di pari dignità.

### **Differenze idealtipiche dei due modelli**

Se adesso si tentasse una tipizzazione idealtipica dei due modelli prima illustrati potremmo sicuramente identificare alcune note caratteristiche che ne differenziano le ispirazioni e le strategie pedagogiche.

Il primo modello, quello differenziato, mette al centro delle proprie preoccupazioni e del proprio costituirsi le persone. Condivide l'ammonimento smithiano secondo il quale, «sotto ogni aspetto, ogni uomo è più adatto e più capace di chiunque altro di prendersi cura di sé»<sup>30</sup>, qualunque siano le sue condizioni. Il bene non è mai tale, se, come ammonivano Platone e Aristotele, non è anzitutto anche ciò che è riconosciuto *proprio* bene. Per questo il modello differenziato valorizza la scelta responsabile dei singoli (studenti e famiglie) per il loro futuro negli studi superiori e, poi, nella funzione sociale e professionale. Lo Stato centrale e le sue istituzioni, in questo contesto, hanno solo una funzione strategica di supporto all'innovazione e di controllo delle prestazioni offerte dalle autonome istituzioni di istruzione e formazione frequentabili dagli studenti. Mai di gestione.

<sup>30</sup> A. Smith, *Teoria dei sentimenti morali* (1759), Parte VI, Sezione II, Capitolo I, Guida, Napoli 1974.

Tanto meno amministrativa. Il principio che regge gli interventi di questo modello è perciò sempre quello del *think globally, act locally*. E risolve l'obiezione che i contesti e le condizioni economico-sociali delle persone condizionerebbero a tal punto le loro scelte da renderle inique e fattori irreversibili di disuguaglianza sociale, mettendo a disposizione dei soggetti che devono istruirsi e formarsi interventi forti di «uguaglianza delle opportunità». In questa direzione, lo Stato finanzia in prima persona sia le istituzioni di istruzione e formazione terziaria pubbliche (cioè statali e non statali che obbediscono alle regole del governo dettate dallo Stato) sia i singoli quando sono meritevoli; inoltre, incentiva in maniera molto consistente a livello fiscale e di immagine sociale le liberalità filantropiche private nei confronti sempre delle istituzioni e dei singoli. I meritevoli privi di mezzi, in questo modello, infatti, devono essere sicuri di poter contare su borse di studio e su provvidenze (prestiti d'onore, uso gratuito di servizi ecc.) che permettano loro di praticare qualunque scelta nell'offerta formativa disponibile, pur di raggiungere l'eccellenza a cui ambiscono e che reputano non velleitariamente corrispondente alle proprie capacità ed attese (proprio bene). Un programma come quello presentato dal presidente Usa Obama nel suo *Discorso sullo Stato dell'Unione* (26 gennaio 2011) per finanziare le scuole migliori e che sostiene, per questo, con ingenti finanziamenti (4,5 mld di dollari) le istituzioni *radicate nelle loro comunità locali, fatte di alleanze con realtà di famiglie, quartieri, organismi privati non-profit* e, in particolare, le cosiddette *Charter Schools* diffuse in 40 dei 50 Stati americani, sarebbe, ad esempio, inconcepibile in un modello diverso.

Il secondo modello, quello che istituzionalizza le uniformità, mette invece al centro delle proprie preoccupazioni e del proprio costituirsi gli oggetti di insegnamento e la loro natura. La loro erogazione a tutti è considerata il mezzo più efficace per creare uguaglianza sostanziale tra le persone. Le istituzioni di istruzione e formazione secondarie e superiori diventano, quindi, in questo contesto, le persone giuridiche che, per assicurare a ciascuno l'ambita uguaglianza formativa, decompongono e analizzano ciò che va insegnato, ne tutelano la coerenza logica e cronologica, operano frequenti e ripetute verifiche per controllare il raggiungimento individuale dei risultati prestabiliti che si preoccupano anche di far acquisire ai «resistenti» in maniera individualizzata, ovvero con tempi, modi e strumenti differenziati, adatti alle diversità dei singoli soggetti. Il paradosso pedagogico di questo secondo modello è che fa emergere le differenze esistenti tra gli allievi nell'acquisire quanto dovrebbe renderli uguali. Registra queste differenze e ne tiene anche conto (insegnamento individualizzato), ma proprio la scelta di un'uniformità sia a livello di insegnamento dei contenuti sia a livello istituzionale ed organizzativo, impone che si ignorino le differenze emerse. Questa logica, quindi, fa emergere differenze che il modello desidera sinceramente colmare, ma a cui resta strutturalmente indifferente o, quanto meno, incapace di eliminare.

Non c'è dubbio che il sistema di istruzione e di formazione secondario e terziario italiano si sia finora maggiormente alimentato ai principi e alle strategie del secondo modello, considerando il primo meno adatto a concretizzare auspicati esiti di qualità formativa e di maggiore giustizia sociale<sup>31</sup>. I tempi sembrano, tuttavia, maturi per andare a verificare se questa diagnosi regge ancora (se mai ha retto) o non sia invece la realtà delle cose stesse a portare argomenti per modificarla.

<sup>31</sup> G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008; Id., *La scuola come bene comune. Profilo istituzionale*, in AA.VV., *La scuola come bene comune: è ancora possibile?*, Atti del XLVII convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 2009, pp. 17-68; S. Khan, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, tr. it. di A. Potestio, a cura di G. Sandrone, La Scuola, Brescia 2011.

## Dalla selezione dei migliori alla promozione dell'eccellenza di ciascuno

L'età media degli italiani è, oggi, di 40 anni. È di 36 anni negli Usa, di 38 nella Ue. I giovani italiani fino a 30 anni erano quasi trenta milioni all'inizio degli novanta del secolo scorso. Sono diventati poco più della metà oggi. Siamo, quindi, destinati ad essere una nazione sempre più di vecchi. Secondo l'Istat, nel 2025, la fascia d'età compresa tra i 20 e i 39 anni subirà un calo drastico: dagli attuali 17 a poco più di 12 milioni di persone. E i giovani sotto i 20 anni, scenderanno all'incirca a 9 milioni contro gli attuali quasi 11 milioni. In quanto leader negativi per la popolazione compresa tra i 5 e i 19 anni (da noi appena il 15% della popolazione totale, contro il 20% in Francia, il 17% in Germania e il 19% nel Regno Unito) accadrà così che, nel 2045, quando, stante la situazione attuale, dovremmo avere circa 46 milioni di abitanti, potremo contare solo su 6-7 milioni di giovani. Per i problemi che suscita non pare che l'immigrazione di giovani da altri Paesi potrà compensare questi squilibri demografici strutturali. Potrà avere effetti benefici, ma, nel breve e nel medio periodo, non certo risolutivi.

Per il futuro dell'Italia, dunque, non ci sono miniere, non è disponibile petrolio né uranio: l'unica risorsa, peraltro scarsa, su cui possiamo contare sono soltanto i nostri giovani, con le loro capacità, intelligenze, industriosità. In queste condizioni, come si intuisce subito, l'emergenza più grave della società italiana si chiama già ora e si chiamerà sempre di più nei prossimi due decenni, in tutti sensi, «giovani» e «formazione dei giovani».

Se fino a 15-20 anni fa ci si poteva, infatti, ancora permettere il lusso di non istruirne e formarne molti fino al livello superiore perché comunque quelli che sopravvivevano alla darwiniana selezione scolastica e universitaria tipica delle politiche formative della prima metà del Novecento potevano bastare a soddisfare le domande poste dalla dinamica scientifico-tecnologica, economica e sociale del Paese, oggi non si è più nelle stesse condizioni.

I nostri giovani, essendo già pochi, sono tutti, nessuno escluso, per il futuro, troppo indispensabili e preziosi per non mirare all'eccellenza personale di ciascuno. Senza perderne neanche uno, dagli studi primari a quelli superiori, comprimendo le attuali dissipazioni. E se non si vuole concretizzare questo obiettivo perché ogni essere umano ha, in sé e per sé, pedagogicamente, il diritto inalienabile e costitutivo alla massima ed armonica educazione possibile, lo si deve almeno tentare per i vantaggi economici, sociali e civili che esso procura e che vanno a beneficio non solo dei singoli, ma anche dell'intera società umana, nazionale in primo luogo e non meno mondiale. Non occorre richiamare il classico lavoro dell'economista Alfred Marshall<sup>32</sup> o seguire i marginalisti della Scuola di Chicago con la loro teoria del capitale umano o condividere le tesi del premio Nobel Amartya Sen per convenire su questa tesi: è sufficiente il buon senso.

Non è una battuta, quindi, affermare che non dovremmo più accontentarci, nel prossimo decennio, come accade ora, del 33% di una generazione che si laurea, ma che dovremmo impegnarci per consentire un'istruzione e una formazione terziaria se non a tutti (come sarà auspicabile in futuro) almeno al livello delle percentuali che oggi possiamo vantare per il diploma di scuola secondaria di I grado (98%) o, nella peggiore delle ipotesi, per il diploma di scuola secondaria di II grado (74% adesso, ma nella prospettiva di Lisbona, almeno l'80% di una generazione). Questi, d'altronde, sono anche gli obiettivi

---

<sup>32</sup> «Il capitale consiste in gran parte nelle cognizioni e nell'organizzazione» .... «Le cognizioni sono la nostra più potente macchina di produzione» (A. Marshall, *Principi di economia* (1881), tr. it., Utet, Torino 1972, p. 238).

prefissati dal documento programmatico *Italia 2020* dei ministri Sacconi e Gelmini del giugno 2010.

Il problema, a questo punto, è vedere se è realistico voler realizzare questo disegno, mantenendo il modello di studi superiori che abbiamo oggi o se, per raggiungere il risultato voluto, non convenga arricchirlo con innesti mirati e fecondi di parti mutate dal modello istituzionale differenziato.

Due vincoli, comunque, sono ormai sicuri e del tutto acquisiti per la futura progettazione architettonica del sistema di istruzione e di formazione terziario. Vale la pena di richiamarli e di tesaurizzarli come irrevocabili.

**Superare il paradigma dell'elitismo selettivo.** Il primo vincolo ci informa che, anche senza voler accampare, come sarebbe doveroso, ragioni pedagogiche, le strategie elitiste sociali e culturali che hanno ispirato le politiche formative italiane dell'Ottocento e del Novecento sono ormai inservibili per vincere l'ampiezza delle sfide economiche, demografiche, sociali e culturali che il nostro Paese si trova e si troverà sempre più ad affrontare. Recuperarle, oggi, magari sotto mentite spoglie, con qualche razionalizzazione di contorno per meglio nasconderle e renderle accettabili alle nuove e più diffuse sensibilità democratiche ed educative, significa soltanto non aver compreso la lezione della realtà, ed accanirsi terapeuticamente su un paradigma in agonia.

In questa prospettiva, non andrebbe, dunque, temuta nemmeno l'intenzione di modificare al più presto l'art. 34 comma 2 della nostra Costituzione. Nonostante sia spesso mummificato per contingenti interessi di lotta politica, infatti, il nostro testo costituzionale, in particolare l'articolo citato, mostra tutti i suoi anni. Soprattutto, rivela in modo perfino troppo scoperto il suo debito nei confronti della *Stimmung* culturale elitista primonovecentesca da cui peraltro proviene. Gentile e Gramsci, infatti, da questo punto di vista, ne sono stati, in fondo, ancora, i suoi ispiratori. E i loro epigoni di destra e di sinistra che hanno fin troppo dominato gli scenari politici e il senso comune culturale fino alla fine del secolo, non sono stati capaci di comprendere l'opportunità di superarlo. In tutti i casi, infatti, la convinzione che solo i «migliori» possano giungere ai più alti gradi degli studi e, appunto, come recita il testo costituzionale, che solo «i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi» è, a maggior ragione oggi, molto limitativa e discutibile. Quasi che il diritto agli studi superiori potesse essere, da un lato, una concessione per i privi di mezzi e un criterio di esclusione per chi non fosse reputato «migliore»; e, dall'altro lato, un diritto non adulterato e illusorio solo se la capacità e il merito delle persone coincidessero con i canoni di capacità e di merito astrattamente stabiliti a priori dall'ordinamento di fatto esistente.

Forse, tuttavia, è giunto il momento di affermare senza più reticenze l'obsolescenza di questa impostazione. E di suggerire, perciò, anche in Costituzione un testo diverso. Per esempio, scrivere che «tutti i cittadini hanno il diritto di sviluppare fino al livello degli studi superiori le capacità personali nelle quali eccellono e hanno al contempo il dovere di trasformarle in competenze umane e professionali al servizio della "pubblica felicità"» (intesa naturalmente alla Muratori).

Non esiste, infatti, nessun essere umano che non eccella in qualche cosa: semmai si tratta di metterlo nelle condizioni istituzionali, ordina mentali, educative e metodologico-didattiche di scoprire la sua «qualità» e, progressivamente, di valorizzarla, facendo infine rifluire questo avvaloramento sull'intera personalità di ciascuno (è questo, del resto, il senso dell'«educazione integrale della persona»).

L'accesso all'istruzione e alla formazione terziaria, quindi, riconosciuto senza più riserve pretestuose un diritto soggettivo a tutti gli effetti, a cui corrisponde, poi, da parte degli organi della Repubblica (comuni, città metropolitane, province, regioni e stato, ma

anche tutte le «formazioni sociali all'interno delle quali si sviluppa la personalità»: artt. 2 e 118 della Costituzione)<sup>33</sup> il dovere di predisporre gli strumenti, le risorse, le istituzioni e le esperienze necessarie per esercitarlo al meglio da parte di tutti. Senza presupporre che l'unico modo possibile di pensare gli studi superiori e di identificare i cosiddetti «migliori» sia quello percorso materialmente negli ultimi 80 anni di storia del nostro Paese.

**Riconoscere i limiti dell'attuale modello.** Il secondo vincolo ormai non più revocabile in discussione per la progettazione di un'istruzione e formazione superiore che coinvolga almeno l'80% di ogni generazione ci avverte, quindi, che, per raggiungere quest'ultimo obiettivo, il *modus parisiensis* declinato in una istituzione formativa unica, centralizzata e a servizio nazionale tendenzialmente uniforme raggiunge, purtroppo, risultati opposti a quelli ricercati e sperati<sup>34</sup>.

Pensato per garantire meglio l'uguaglianza, infatti, questo sistema ha creato e crea ineguaglianze più insidiose di quelle a cui intendeva porre rimedio. A partire da quella sociale, nella quale accade che i «poveri» paghino, con il loro lavoro, molto più di un tempo gli studi superiori dei «ricchi» e nella quale si scopre, al di là delle apparenze, che l'«immobilità sociale» è proporzionalmente aumentata negli ultimi decenni, non diminuita, nonostante il maggiore accesso alle lauree. Pensato per non trascurare le differenze, facendole emergere così da colmarle con appositi interventi individualizzati, resta, invece, indifferente ad esse o, quanto meno, incapace di risponderci, se non attraverso artifici di aggiramento che amplificano, alla lunga, i loro effetti perversi.

Per esempio, è poco credibile che la fascia 106-110 e lode sia di gran lunga la più numerosa (43%) nelle votazioni medie di laurea e che solo il 10% degli studenti meriti meno di 90. Che da noi, inoltre, esista la più alta percentuale europea di persone che lavorano in settori differenti da quelli per cui si erano preparati (il 47%, contro il 29% dell'Olanda, il 32% della Finlandia, il 35% della Francia, il 40% della Grecia). Che l'80% delle aziende italiane dichiarino di registrare un divario molto significativo tra le competenze dei ragazzi laureati in cerca di lavoro e quelle effettivamente richieste. Infine, che il 15% dei giovani italiani fra i 15 e i 24 anni non studi, non lavori e, aspetto ancora più interessante, nemmeno cerchi un lavoro e che, se si estende la fascia d'età «giovanile» fino ai 29 anni, la generazione dei Neet (*Not in Education, Employment or Training*) salga a ben il 23% e addirittura al 33% se comprendiamo i «giovani» fino a 34 anni (una percentuale che non ha uguali nei Paesi dell'Ocse e che è quasi il doppio della media esistente nei 19 paesi della vecchia Ue).

In questa prospettiva, se la riforma Gelmini dell'università, sulla quale pochi hanno manifestato dissensi strategici, non sarà quanto prima accompagnata da interventi istituzionali e ordinamentali tendenti ad integrare il modello italiano degli studi superiori (tutto e tutti in università) con quello differenziato vigente negli altri Paesi dell'Ocse potrà perfino contribuire non a diminuire le disfunzioni del sistema, ma a moltiplicarle in maniera vistosa e ancora più insopportabile.

La giusta insistenza sul merito degli studenti per l'accesso, la frequenza e la conclusione degli studi superiori universitari, infatti, o si tradurrà nell'ennesima, retorica liturgia delle parole dichiarate di giorno ma violate senza imbarazzi di notte o, ad

<sup>33</sup> Sul concetto di «organi della Repubblica» soprattutto dopo la riforma costituzionale del Titolo V del 2001, rimando a *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, cit, pp. 200 e ss.

<sup>34</sup> R. Simone, *L'università dei tre tradimenti. Un dossier ancora aperto*, Laterza, Bari 2000; N. Bottani e L. Benadusi (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*. Erickson, Trento 2006; A. Monti, *Indagine sul declino dell'università italiana*, Gangemi ed., Roma 2007; R. Perotti, *L'università truccata*, Einaudi, Torino 2008; A. Graziosi, *L'università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*, il Mulino, Bologna 2010.

invarianza di modello degli studi superiori, renderà ulteriormente darwiniani gli studi universitari, contribuendo così a scoraggiare molti giovani dall'avviarsi alle lauree e a costringere altri a ritardare più di quanto già non accada la loro conclusione. Coticché, invece di avere l'80% di una generazione positivamente coinvolto nel settore di studi terziario avremo sempre meno giovani laureati dell'attuale 33% per ogni classe d'età.

Analogamente, la giusta insistenza sul merito nel reclutamento e nella progressione di carriera dei professori universitari, quando non accompagnata da una concezione del merito stesso diversa da quella in senso stretto accademica, da spendersi in altre forme di studi superiori, giungerà, nel lungo periodo, più a deprimere che a consolidare la qualità complessiva dell'offerta di istruzione e formazione terziaria del Paese. Non è immaginabile che il merito possa e debba concretizzarsi per tutti esclusivamente secondo i canoni del «bravo professore universitario». Si può e si deve riconoscere il merito, infatti, anche come tutor di apprendisti di alta formazione, come responsabili di laboratorio tecnico/tecnologici di livello terziario, come esperti di nuove produzioni di cui si riesce a controllare le ragioni scientifiche e organizzative superiori, come progettisti, artisti e artigiani provetti capaci di risposte non semplicemente secondarie, ma appunto di alta cultura ai «perché» specifici del loro lavoro e così via. Il merito, insomma, va predicato in modo analogo, mai univoco.

Vale, dunque, la pena di prendere sul serio l'Einstein che ricordava quanto sia stupidità continuare a mantenere la stessa situazione, aspettandosi, però, che produca risultati diversi da quelli già dati e quanto, in nessun caso, si possano risolvere problemi, adoperando la stessa mentalità e potenziando gli stessi interventi che li hanno creati. È indispensabile cambiare strada.

## I benefici di una pluralità degli studi superiori

**Pluralismo alla doppia potenza.** Heidegger, nel suo famoso e compromettente discorso di rettorato del 1933, reinterpretando la funzione e il fine dell'università, teorizzò che questa istituzione dovesse essere intesa come il luogo specifico dove è reso possibile il *Wissendienst*, «il servizio al sapere». Tale servizio, tuttavia, egli disse, sarebbe stato tale se avesse guidato «il servizio del lavoro» e il «servizio delle armi», e avesse reso possibile, al contempo, l'esistenza della comunità politica e sociale nazionale (il «servizio alla città»)<sup>35</sup>.

Un'idea di università, quindi, questa heideggeriana, dove il sapere era posto al servizio dell'economia (il «lavoro»), della politica di potenza, anche dialettica, di una nazione (le «armi») e della costituzione della «città», noi diremmo oggi della politica locale e globale. Non più queste tre dimensioni al servizio del sapere per il sapere che perfeziona ogni persona che lo coltiva, ma il contrario: il sapere delle persone al servizio del lavoro, delle armi e della città. Una prospettiva del tutto coerente, del resto, con l'ontologia della tecnica che il pensatore di Friburgo sarebbe venuto sempre più sviluppando negli anni successivi e nella quale non trovava alcun spazio una reale o anche pretesa centralità metafisica della persona umana.

Depurate del loro linguaggio anni Trenta, dal peculiare contesto filosofico in cui trovavano la loro giustificazione e da ogni anche lontana indulgenza alla politica di potenza nazista di cui anche il grande Heidegger, purtroppo, subì molto più che il fascino, queste diagnosi sembrano, tuttavia, far intravedere il nucleo delle ispirazione di fondo che ha modellato le riforme dell'università italiana degli ultimi decenni e, nondimeno, il modo di intendere gli studi superiori promosso dalle direttive della tecnocrazia Ue, tutte assorbite, e

<sup>35</sup> M. Heidegger, *Discorso di Rettorato. La quadratura in se stessa dell'università tedesca*, in *Scritti politici 1933-1966*, (1995), tr. it., Piemme, Casale Monferrato 1998, pp. 129-142.

quasi maniacalmente, dal tema dell'occupabilità, della competitività e dello sviluppo economico nel mondo globalizzato.

Con una fondamentale differenza, però. Che, mentre negli altri Paesi questa logica molto economicista si è potuta distribuire sulla pluralità delle forme istituzionali previste nell'istruzione e formazione terziaria, da noi ha finito per scaricarsi soltanto sull'unica forma esistente di studi universitari. Con le deformazioni che ne sono potute conseguire. Sono decenni, per esempio, da noi, che ci si lamenta di un mancato, sistematico e soprattutto armonico rapporto tra università e mondo del lavoro; che l'obiettivo dell'*employability* dei laureati è tanto compulsivamente riproposto quanto sempre mancato; che ci si rammarica del pare incolmabile *mismatch* tra università, dinamica economica e dinamica sociale e ci si ingegna nell'invenzione di sempre nuovi servizi tecnici ed organizzativi di *placement* e di incontro tra domanda ed offerta per non renderlo almeno patologico<sup>36</sup>.

In realtà, il problema non sta nella deprecazione più o meno moralistica dell'idea heideggeriana di università di fatto sposata e diffusa dall'ideologia tecnoeconomicista della Ue, contrapposta magari a quella di più tradizionale matrice humboltiana. E di rivendicare, quindi, come unica forma pura possibile di studi superiori quell'«università senza condizioni» teorizzata anche di recente da Derrida. Università che dovrebbe risultare, appunto, non condizionata e non contaminata dall'economia, dalla politica, dagli interessi sociali, nemmeno dagli interessi personali, ma che dovrebbe essere lo spazio istituzionale in cui ogni persona e ogni società possano scoprire e tutelare la coltivazione gratuita, radicalmente disinteressata del pensiero e della ricerca della verità universale<sup>37</sup>.

Si tratta, al contrario, di prendere atto della ragionevolezza, per non dire della necessità, di un doppio pluralismo che tollera al proprio interno ulteriore pluralità (pluralismo alla doppia potenza), senza fondamentalismi e riduzionismi forzosi di nessun genere.

a) Ci sono state nel passato e ci possono essere anche oggi più idee e pratiche di università. Dipende dai contesti, dai tempi e dagli uomini. Non si può immaginare che esista un'idea platonica di università che possa fungere da unico calco archetipico per la sua realizzazione storica. Calco al di là del quale esisterebbe soltanto il tradimento della mimesi e la degradazione della caduta. Basta pensare, per esempio, alle differenze esistenti tra l'università medievale di studenti (Bologna) o di docenti (Parigi); alle università che si caratterizzavano più per le forme della *disputationes* tra docenti che per quelle delle *quaestiones quodlibetales* poste ai docenti dagli studenti; alle diverse tipologie di università sorte negli Stati moderni, che, pur nella loro differenza, tuttavia, non sono mai state assimilabili nemmeno lontanamente, né per funzione, né per organizzazione, né per fini, per esempio, a quella dell'ateneo di Sankoré, a Timbuctu, del XV sec<sup>38</sup> o di altri atenei orientali. Non esiste, in altri termini, un solo modo di essere e di farsi università.

<sup>36</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

<sup>37</sup> J. Derrida, *L'université sans condition*, Galilée, Paris 2001, tr. it. in J. Derrida, P.A. Rovatti, *L'università senza condizione*, R. Cortina, Milano 2002, p. 64. Cfr. anche, sempre di Derrida, *I(le) pupilli(e) dell'università. Il principio di ragione e l'idea di università*, in Aa.Vv., *La filosofia e l'università*, in «Bollettino filosofico», n. 19/2003, Dipartimento di filosofia dell'università della Calabria, ed. Brenner, Cosenza.

<sup>38</sup> L'ateneo, come ha spiegato Félix Dubois (*Tombouctou la mystérieuse* [1897], ripubblicato dall'ed. Grandvaux, Paris 2010) aveva 25 mila studenti che arrivavano da un territorio che si estendeva da tutta l'Africa del nord fino all'Andalusia europea. C'erano ambiti disciplinari (matematica, grammatica, poesia, astronomia per tutte le scienze), ma non c'erano rettori, presidi, senati, consigli di facoltà. I professori erano pagati dagli studenti in base alla fama. Producevano dispense che i copisti duplicavano chiedendo oro a seconda delle difficoltà del volume. C'erano tre lingue franche: arabo orientale, sudanese e ajami (trascrizione in arabo orientale delle lingue africane).

b) Non solo, tuttavia, è legittimo che esistano più idee e pratiche di università, ma è ancora più imprudente ridurre tutti gli studi superiori possibili agli studi universitari. Il pluralismo istituzionale, ordinamentale, contenutistico e metodologico pare, a questo riguardo ancora più fondamentale. Bisogna, perciò, ammettere che esistano non solo numerose forme di università, ma anche numerose forme di altri studi superiori. Senza esclusivismi (e senza snobismi) istituzionali, epistemologici e metodologici.

Se si desidera davvero incamminarsi verso l'obiettivo dell'80% almeno dei giovani di ogni generazione qualificati con un titolo di studio superiore nei prossimi dieci anni, bisogna quindi assumere la strategia non della massimizzazione dell'unico modello istituzionale attualmente in campo nel nostro Paese, bensì dell'ottimizzazione integrata di quelli oggi disponibili almeno nei Paesi Ocse, se non si vuole dire del mondo.

**Proposte operative.** Il punto di partenza per allargare la base dei giovani in possesso di titoli di studio superiori, di conseguenza, potrebbe essere, in Italia, la istituzionalizzazione di una consapevolezza più volte richiamata: non ridurre gli studi superiori alla sola istruzione universitaria. E dentro l'istruzione universitaria non pretendere di tenere insieme nella stessa istituzione il modello che, per comodità idealtipica, possiamo chiamare humboldtiano e l'altro che abbiamo chiamato heideggeriano. In caso contrario, finiremmo per tradire l'uno e l'altro, come di fatto è accaduto. Meglio affidarsi alla scelta responsabile delle singole persone che sanno meglio di chiunque altro che cosa può meglio corrispondere alle proprie motivazioni e alle proprie aspettative.

Da questo punto di vista, è senz'altro importante per l'intero sociale avere a disposizione un'università che recuperi l'orgoglio della sua storia nella società occidentale. Che metta, quindi, al centro del proprio costituirsi il sapere, non *per* qualcosa di utile o *per* qualcuno di immediato e prossimo, ma il sapere per conoscere la verità in quanto tale. Conoscere la verità delle cose, del mondo e dell'uomo è in sé e per sé *lógos*. Cioè scoperta delle relazioni tra la parte, anche la più piccola, e il tutto, unione di spiriti, sintesi di particolari, legame tra passato, presente e futuro, apertura dell'immanente a quanto lo trascende, rimando dell'identità all'alterità, e il tutto giustificatamente, per ragioni. Dedicarsi vocationalmente a questa ricerca non significa, quindi, isolarsi in un Parnaso astratto e lontano, ma mantenere ben stretti le connessioni con il «fare» e con l'«agire pubblico». Nessuno, infatti, può cercare e trovare il vero, conoscerlo, a maggior ragione oggi, dopo la scienza moderna, senza fare, produrre, costruire, fabbricare, scambiare qualcosa. Galileo non ci avrebbe mai consegnato la scoperta delle leggi della meccanica senza una bilancia, un piano inclinato, un cannocchiale. Analogamente, nessuno può conoscere senza agire, e agire bene, confrontandosi ogni momento con la scelta del bene e del male delle sue azioni, e assumendosi le responsabilità di questa scelta nei confronti degli altri. Se conoscere è sempre bene, infatti, come ci insegna oggi in maniera emblematica la bioetica, non è sempre bene agire in qualsiasi modo anche se al nobile fine di conoscere. Quindi, nessuna università intellettualistica, isolata dalle dinamiche del fare operativo e dalla libertà e dalla responsabilità morale dell'agire personale nelle relazioni sociali. Soltanto un'università che ha il culto della ricerca del vero, agendo bene, come si deve, e producendo quanto serve per agire sempre bene nella ricerca del vero e nella produzione degli strumenti che servono a questo scopo.

Privarsi della massima eccellenza possibile in questo campo sarebbe autolesionismo. Da qui, l'urgenza di un circuito di università con docenti eccellenti, con studenti eccellenti, con una ricerca eccellente, con risultati scientifici eccellenti. Nel quale, quindi, non tutte le università facciano tutto, ma nel quale si costituiscano poli integrati in determinati settori della ricerca, tenendo conto della storia e del contesto di ciascuna, evitando in questo modo la dispersione di risorse materiali e intellettuali. Da questo punto

di vista, la riforma dell'università recentemente approvata può costituire un valido indirizzo di cambiamento e, se ben adoperata, una positiva opportunità.

Detto questo, tuttavia, è altrettanto importante avere a disposizione un circuito di istituzioni formative che non abbiano al centro del proprio costituirsi il conoscere, la produzione di scienza e di teoria, ma che mirino ad un «fare» e ad un «produrre» che non siano meccanici o scontati, quasi frutto di istruzioni etero dirette scritte da altri su manuali applicativi, ma che nascano, invece, da tre condizioni:

- a) dal conoscere, dalla scienza, dalla teoria posseduta che ciascuno declina nel concreto o che ciascuno è chiamato a scoprire anche dentro l'operatività più comune;
- b) da un «agire» libero e responsabile che si interroga comunque sempre sul bene e sul male di quanto opera o vorrebbe fare nelle relazioni con gli altri;
- c) da esperienze professionali di lavoro produttivo nelle quali provare o ritrovare i temi di a) e b).

Ebbene questo settore operativo professionale, da noi, per tante ragioni, non ha mai raccolto stima educativa e culturale e nemmeno prestigio sociale. La conoscenza pratica è sempre stata considerata una parente povera di quella teorica, senza le specificità epistemologiche e metodologiche che, al contrario, la contraddistinguono. E il lavoro, soprattutto se manuale, è sempre stato ritenuto più il segno di una sconfitta personale negli studi che l'occasione per dimostrare una propria eccellenza formativa. In questo modo anche il ruolo morale e sociale del lavoro è progressivamente venuto meno.

Non è più il tempo, tuttavia, di simili semplificazioni. La riscoperta del valore culturale, educativo e sociale del lavoro, e di qualsiasi lavoro, anche grazie ai cambiamenti intervenuti con lo sviluppo delle Ntc e delle tecnologie in generale, pare ormai uno dei tratti che caratterizzano il nostro tempo<sup>39</sup>.

Risulta, quindi, incomprensibile che il nostro Paese, a differenza di tutti gli altri Paesi dell'Ocse, non sia ancora dotato di un vero e proprio sistema graduale e continuo dell'istruzione e della formazione professionale secondaria e superiore, basato proprio sulla conoscenza pratica e sul lavoro, successivo all'istruzione e formazione professionale secondaria.

Un sistema nel quale abbia il suo spazio e il dovuto riconoscimento anche l'apprendistato sempre allo scopi di acquisire titoli e qualifiche di alta professionalità che qualifichino il possesso di competenze corrispondenti al VI, VII e VIII livello Eqf.

Questo sistema dovrebbe soddisfare alcuni importanti obiettivi.

Anzitutto, dimostrare che non esiste lavoro, qualunque lavoro, che non sia ricco di etica, di socialità, di cultura umanistica, scientifica e tecnologica e che, per essere svolto a livelli qualitativi adeguati, non richieda soltanto conoscenza pratica, ma anche conoscenze teoriche in grado di interagire in situazione concreta con la precedente. Il lavoro, quindi, come giacimento di teorie, di pratiche e di tecniche che trovano una loro organicità sistematica proprio nell'esercizio consapevole e critico delle attività che lo compongono.

In secondo luogo, contribuire a superare il «fissismo professionale». È ancora troppo diffusa, nel nostro Paese, la convinzione che, una volta che si sia cominciato a svolgere un certo lavoro per il quale ci sia preparati nell'età evolutiva o, peggio ancora, non ci sia affatto preparati, si debba poi proseguirlo per tutta la vita. In realtà, il dinamismo del mercato del lavoro e le crisi cicliche che lo accompagnano costringono da tempo a considerare questa convinzione un vero e proprio pregiudizio. Recenti studi, ad esempio, calcolano che nell'arco di una vita ogni giovane attuale avrà le occasioni o la necessità di cambiare tipologia di lavoro e di professione almeno sei volte. Da qui, l'opportunità di

<sup>39</sup> G. Bertagna, *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Cisem-FrancoAngeli, Milano 2003; Id., *Pensiero manuale...cit.*; Id., *Lavoro e formazione dei giovani...cit.*

immaginare un sistema dell'istruzione e formazione professionale che, partendo dal livello secondario e giungendo fino ai più alti livelli superiori, consenta, anzitutto, di far maturare a chi lo scelga le competenze necessarie per «fare carriera» nella complessità e nell'articolazione dello stesso mestiere: cominciare muratore, passare capocantiere e concludere da imprenditore edile; crescere da aiuto cuoco a chef d'hotel, da sarto a stilista, da operaio a capofficina, da magazziniere a responsabile degli approvvigionamenti, da tecnico dei computer a progettista di sistemi informatici ecc.

In terzo luogo, consentire a chi lo frequenti anche di impadronirsi, se del caso, delle competenze indispensabili per cambiare addirittura settore e carriera nell'intero arco della vita; per trovarsi meglio, per sentirsi meglio realizzati, per trasformare un'avversità (per esempio, una crisi di settore) in un'opportunità di crescita che aiuta sé, ma anche tutti.

Infine, proprio per realizzare i precedenti obiettivi, stimolare la diffusione dei cosiddetti *cluster* economico-produttivi. Con questo termine, come è noto, ci si riferisce ad una rete strettissima e integrata di aziende, parti sociali, istituzioni statuali e locali, istituzioni di istruzione e formazione che crea un ambiente favorevole allo sviluppo di innovazioni, *spin off*, riconversioni produttive, ricerca, sviluppo, *learning organization*, ottimizzazione di risorse materiali e intellettuali. Sono infatti favole romantiche quelle, per esempio, che farebbero nascere in un isolato garage della loro abitazione la rivoluzione avviata da Sergey Brin e Lawrence Page Google, nella Silicon Valley. In realtà, non solo i due erano studenti a Stanford, ma erano inseriti, appunto, in un tessuto socio-istituzionale, formativo e territoriale che favoriva come non pochi, con la sua integrazione clusterizzata e con le sue politiche premiali, *spin off* di questa natura.

**Lo status quaestionis istituzionale.** Questo sistema, tuttavia, proprio per la scelta istituzionale compiuta dal nostro Paese a partire dal Fascismo di avere soltanto l'università come contenitore dell'istruzione e della formazione superiore, è, da noi, ancora oggi ad uno stato troppo incoativo.

Nel 1970, a Regioni appena avviate, lo Stato pensò bene, in verità, di istituire in sette Istituti tecnici una sperimentazione di formazione tecnica superiore che si concludesse con il diploma di tecnologo. Era uno scoperto tentativo di estendere il monopolio statale anche in un settore di competenza riconosciuto dalla Costituzione alle Regioni.

La Corte dei conti, però, ritenendo lo Stato non abilitato ad estendere la propria competenza anche in questo settore formativo, bloccò l'iniziativa. Da allora, tra inerzia delle Regioni e impossibilità di iniziativa da parte dello Stato, l'istruzione e la formazione professionale superiore languì. E si consolidò ulteriormente il monopolio dell'università. Fino a che, con la legge 144/1999, il ministro Berlinguer, in attuazione del Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione stipulato tra Governo e parti sociali il 23 dicembre 1998, istituì gli Ifts, corsi post-secondari di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore promossi congiuntamente da Regioni, scuole statali, università, idonei per pervenire a una specializzazione tecnica superiore approfondita e mirata ai fabbisogni espressi dal mondo del lavoro e dal territorio.

Con la riforma della Costituzione del 2001 e con la legge delega n. 53/03, poi, sembrava, finalmente, che fossero state poste le tutte le condizioni per costituire anche nel nostro Paese un sistema dell'istruzione e formazione professionale secondaria e superiore, sotto la regia delle Regioni, davvero degno di questo nome. Tale disegno, tuttavia, a causa delle vecchie inerzie circa l'esclusività formativa liceale e universitaria, da un lato, e dello statalismo imperante, dall'altro lato, è stato in ogni modo contrastato.

Fino a che con DPCM 25 gennaio 2008, lo Stato, sulla base della legge n. 40 del 2007, ha recuperato un suo spazio per istituire, dopo l'istituto tecnico, gli Its (Istituti tecnici

Superiori) per il conseguimento del diploma di tecnico superiore in alcune aree tecnologiche considerate prioritarie dagli indirizzi nazionali di programmazione economica, con riferimento al quadro strategico dell'Ue (precisamente nelle aree dell'efficienza energetica, della mobilità sostenibile, delle nuove tecnologie della vita, delle nuove tecnologie per il *made in Italy*, delle tecnologie innovative per i beni e le attività culturali e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione). Tali corsi, in ogni caso non a sistema in tutto il Paese, ma mirati soltanto ad alcune realtà territoriali, sono previsti dalla durata di quattro semestri, per un totale di 1800/2000 ore (ma per particolari figure, la durata potrà essere anche di sei semestri). Il modello italiano degli Ists, per la verità, nasce vecchio rispetto all'evoluzione che istituzioni analoghe hanno avuto in altri Paesi europei, come le Sup svizzere (Scuole universitarie Professionali), gli Lut francesi (Istituti Universitari di Tecnologia) e le Università di Scienze Applicate tedesche. Tutte istituzioni che, dopo la Dichiarazione di Bologna (1999), hanno modificato l'impostazione dei corsi da biennali a triennali, con un titolo finale equivalente alla laurea breve, e con la possibilità di proseguire per altri 2 anni, secondo lo schema di Bologna 3+2. Inoltre, gli Ists italiani, se vivono di finanziamenti pubblici, hanno tuttavia bisogno di comprendere che non possono diventare un vero e proprio sistema senza *risorse proprie* ottenibili attraverso *attività di prestazione di servizi, di ricerca applicata* rivolta alle imprese, nonché attraverso la *produzione di brevetti*. Queste attività se ben condotte consentirebbero agli Ists, come avviene altrove, di procurarsi autofinanziamenti sul mercato, senza dover ricorrere o ai soldi pubblici o alla filantropia di aziende illuminate.

Contemporaneamente agli Ists sono rimasti attivi almeno in alcune Regioni anche gli Ifts di durata semestrale/annuale, per il conseguimento del certificato di specializzazione tecnica superiore, con l'obiettivo di corrispondere a fabbisogni formativi di qualificazioni professionali superiori in settori diversi dalle aree tecnologiche sopra elencate. Ifts che alcune Regioni (cfr. ad esempio la Lombardia), sull'onda delle possibilità aperte dalla legge n. 53/03, stanno cercando in ogni modo di potenziare, prevedendone anche un'estensione biennale.

La situazione, tuttavia, ha del paradossale e non lascia intravedere troppe speranze di successo. L'istituzione di due segmenti di formazione tecnica superiore come gli Ists statali e gli Ifts regionali tra loro non coordinati in un'unica offerta graduale e continua disseminata sull'intero territorio nazionale e destinata ai giovani con interessi lavorativi dai 18 ai 23/24 anni indebolisce, infatti, a tal punto il segmento professionale post secondario non universitario da giustificare il sospetto di averlo intenzionalmente voluto gerarchizzare e separare, a livello di immagine sociale, di realtà ordinamentale e di efficacia formativa, dal prestigio dei corsi universitari.

In questa maniera, resta inalterato il pregiudizio che equipara la dimostrazione di eccellenza di un giovane alla frequenza con ottimi voti prima del liceo e poi dell'università, ma non certo dei percorsi dell'istruzione e formazione professionale prima a livello secondario e poi a livello superiore. Un vero peccato, però, perché, in una società libera, creativa e soprattutto ad economia avanzata, non deve esistere un modo unico di essere bravi e di meritare il prestigio sociale, culturale e civile.

**Giuseppe Bertagna**

Professore Ordinario, Università degli Studi di Bergamo  
Full Professor, University of Bergamo

## L'istruzione superiore alla prova dell'employability: inquadramento di un'opzione culturale

Emmanuele Massagli

### Abstract

*The growing relevance of the European Union in policies concerning university education and the disheartening statistics on youth unemployment in Italy during the crisis highlight the need to put forward strategies to boost graduates' employability. This aspect is deeply investigated in those countries where the university is based on an economic approach, while it is practically unknown in Italy. Our political and university system must find an agreement on the definition of "employability", because this choice will affect the structure of tertiary education in the years to come.*

### Inquadramento terminologico

Il termine «formazione primaria» individua inequivocabilmente la formazione elementare (cinque anni), ovvero quella dedicata, come da significato etimologico, ai rudimenti, alle nozioni di base delle scienze e delle arti<sup>40</sup>.

In Italia la «formazione secondaria» ha la particolarità di avere una «dimensione» «inferiore», ovvero la c.d. scuola media (tre anni), e una «superiore», nella quale si ricomprendono i licei, gli istituti tecnici, gli istituti professionali (cinque anni) e, dal 2003 con uguale dignità<sup>41</sup>, il canale dell'istruzione e formazione professionale regionale (IeFP)<sup>42</sup> e dell'apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale<sup>43</sup> (tre o quattro anni). La formazione secondaria, sulle basi delle nozioni apprese nel livello precedente, permette di impadronirsi dei fondamenti istituzionali dei più diffusi repertori disciplinari o campi di azione professionale, con lo scopo di consolidare le conoscenze e competenze, ma senza alcuna pretesa di ricerca originale<sup>44</sup>.

Solo dopo 13 anni di studio, per la stragrande maggioranza di ragazzi, ma 11 o 12 per chi ha scelto il canale di IeFP, è possibile (non obbligatorio) accedere alla «formazione terziaria», ovvero quella dedicata alla conquista intellettuale e pratica di saperi ed azioni inediti. All'interno di questa classificazione rientra, di fatto, tutto ciò che c'è dopo gli studi

<sup>40</sup> Per approfondimenti si veda R. Biagioli, T. Zappaterra, *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa 2010.

<sup>41</sup> In conseguenza all'articolo 2 comma 1 lettera g) della legge 28 marzo 2003 n. 53 (c.d. Legge Moratti) e dai successivi Decreto Legislativo 17 ottobre 2005 n. 226 e legge 6 agosto 2008, n. 133, art. 64, c. 4 bis. Per approfondimenti si veda il *Quadro riepilogativo della normativa e dei documenti di riferimento sul Il ciclo e i percorsi di IFP dal 2003 al 2012* in ISFOL, *Percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno della sussidiarietà a.f. 2011-12. Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, Roma 2012, p. 11

<sup>42</sup> Per approfondimenti si veda G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009.

<sup>43</sup> Per approfondimenti si veda E. Massagli, *Apprendistato di primo livello e nuovo Testo Unico*, «Nuova Secondaria», n.3, La Scuola, Brescia 2011.

<sup>44</sup> Per approfondimenti si veda G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2010.

secondari: università, master universitari, dottorati di ricerca, gli Istituti Tecnici Superiori (ITS) finanche la confusa Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)<sup>45</sup>.

Nel linguaggio comune con «istruzione e formazione superiore» si individua solitamente il livello terziario e non il secondario, che pure può vantarsi dell'appellativo di «superiore». Ancor più ci si riferisce all'offerta formativa universitaria, innanzitutto quella organizzata nelle lauree triennali e magistrali (o a ciclo unico) più che nei master e nei dottorati di ricerca.

In questa sede si intende affrontare brevemente il tema del rapporto tra la formazione terziaria, specificatamente quella universitaria, e il mercato del lavoro. Si utilizza quindi, la definizione di "senso comune" di «insegnamento superiore», autorevolmente confermata dagli Stati europei nella Convenzione di Lisbona *sul riconoscimento dei titoli di studio relativi all'insegnamento superiore nella regione Europea* sottoscritta l'11 aprile 1997, anticipatrice del Processo di Bologna iniziato due anni dopo<sup>46</sup>, dove si legge che tali sono «tutti i tipi di corso di studio, formazione o formazione per la ricerca al livello post-secondario, che siano riconosciuti dalle autorità competenti di un Paese come appartenenti al suo sistema di insegnamento superiore»<sup>47</sup>.

### Inquadramento del problema

Il problema del rapporto tra università e mondo del lavoro si sta sempre di più imponendo nel dibattito scientifico, politico e istituzionale<sup>48</sup>. Non si tratta di una preoccupazione isolata, ma di un capitolo (di importanza centrale) di un ben più profondo momento di verifica della tenuta della tradizionale architettura rigida (nella progressione e nei confini dei vari livelli) e teorica (nella scelta delle materie e del metodo per insegnarle) della scuola e dell'università italiane<sup>49</sup>. Lo scheletro istituzionale immaginato da Giovanni Gentile nel 1923 non è mai stato superato. Si è certamente molto teorizzato a riguardo di

<sup>45</sup> Per approfondimenti si vedano: G. Vittadini (ed.), *L'università possibile. Note a margine della riforma*, Guerini e Associati, Milano 2012; S. Ulivieri, *Riflessioni su passato, presente e futuro del Dottorato di ricerca*, in M.L. Iavarone, *Alta formazione per lo sviluppo educativo locale*, Liguori, Napoli 2009, pp. 33-40; S. Ulivieri, *L'istruzione formativa tecnico superiore integrata (IFTS). Ragioni istitutive, percorsi formativi, finalità speciali*, «Studi sulla formazione», vol. 2, 2000, pp. 102-119.

<sup>46</sup> La stessa dichiarazione di Bologna rimanda soprattutto alle Università quando tratta di «istruzione superiore», come si coglie dal passaggio seguente: «Le Istituzioni di istruzione superiore europee, per parte loro, hanno saputo raccogliere la sfida assumendo un ruolo di primo piano nella costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore, sulla scorta anche dei principi fondamentali sanciti nel 1988 nella *Magna Charta Universitatum* di Bologna. Ciò è da ritenersi della massima importanza, in quanto l'indipendenza e l'autonomia delle Università garantiscono il costante adeguamento del sistema dell'istruzione superiore e della ricerca all'evolversi dei bisogni e delle esigenze della società e della conoscenza» (*Lo spazio europeo dell'istruzione superiore*, Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore intervenuti al Convegno di Bologna del 19 Giugno 1999).

<sup>47</sup> Convenzione sul riconoscimento dei titoli di studio relativi all'insegnamento superiore nella regione Europea, Lisbona, 11 aprile 1997, traduzione non ufficiale in Supplemento Ordinario alla Gazzetta Ufficiale, serie Ordinaria, n. 173, 25 luglio 2002.

<sup>48</sup> A titolo di esempio si vedano i recenti G. Bertagna, V. Cappelletti (eds.), *L'Università e la sua riforma*, Edizioni Studium, Roma, 2012; M. Colasanto (ed.), *Inchiesta sui giovani. Tra disincanto e strategie di vita*, La Scuola, Brescia 2013; M. Tiraboschi, *Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale e comparato*, «Diritto delle relazioni industriali» n.1, 2014, Giuffrè Milano, p. 73.

<sup>49</sup> G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni* in G. Bertagna (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2011, p. 62 e ss.

ordinamenti alternativi, alcuni sono stati anche legislativamente proposti<sup>50</sup>, ma senza che vi fossero le condizioni per una operazione di riforma complessiva dell'organizzazione della formazione primaria, secondaria e terziaria, il cui fissismo è diventato «diritto acquisito» da difendere strenuamente perché capace di garantire lo *status quo* occupazionale, sindacale, politico<sup>51</sup>.

La lunga stagione di crescita economica conosciuta tra gli anni Ottanta e il 2008 non ha incentivato alcun processo di cambiamento, rimandando le riforme necessarie, anche quelle in ambito scolastico e universitario, al momento delle decisioni inevitabili perché emergenziali. Con il perdurare della crisi economica del secondo decennio del Duemila, queste scelte non rimandabili sono state operate nel campo previdenziale, lavoristico, della pubblica amministrazione. Ancora non hanno interessato la scuola e l'università, apparentemente indifferenti alle stagioni economiche. La recessione, e in particolare i pessimi dati sulla disoccupazione giovanile, hanno però reso sempre più evidenti le criticità di un sistema scolastico e universitario incapace di dialogare con il mondo del lavoro, utilizzante un vocabolario diverso da quello delle imprese e dell'economia, indifferente ai risultati occupazionali dei suoi *alumni*<sup>52</sup>. Mentre l'Unione Europea parlava incessantemente di «employability», definita come «la combinazione dei fattori che consentono alle persone di prepararsi ed entrare nel mondo del lavoro, mantenere un'occupazione o fare progressi nella carriera, (...) *determinata* dalle attitudini personali (tra cui conoscenze e competenze adeguate); dal modo in cui tali attitudini vengono presentate sul mercato del lavoro; dal contesto ambientale e sociale; infine, dal contesto economico»<sup>53</sup>, l'Italia ha sprecato l'occasione della riforma universitaria Berlinguer-Moratti mirata alla maggiore e più precoce occupabilità dei laureati, coltivando un geneticamente modificato «albero ribaltato» (vastissima offerta di corsi di base, ben più modesta offerta specialistica, al contrario delle intenzioni originarie) tarato sulle esigenze dei docenti più che dei discenti, utile a moltiplicare cattedre ed insegnamenti, ma non a indirizzare le competenze degli studenti<sup>54</sup>.

La disastrosa situazione sociale e occupazionale dei giovani ha recentemente riattivato il dibattito circa l'esigenza di stravolgere il modello della formazione in Italia, ispirandosi alle più affermate buone pratiche europee, suggerite senza sosta dalle istituzioni di Brussels, che si ispirano in particolare al mondo anglosassone quando propongono la «innovazione curriculare e didattica (ad es. per quanto concerne l'imprenditorialità) (...) per [diminuire] il divario tra le qualifiche dei laureati e i fabbisogni del mercato del lavoro» o raccomandano di non «sottostimare i benefici potenziali che deriverebbero da una condivisione delle conoscenze con il mondo dell'economia e con la società in generale (...), [mentre] permane difficoltosa la fertilizzazione<sup>55</sup> incrociata con il

<sup>50</sup> Si pensi alle proposte Berlinguer-De Mauro della stagione 1997-2000 o al tentativo, solo in parte riuscito, della Riforma Moratti nel 2003.

<sup>51</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, p. 48.

<sup>52</sup> Per approfondimenti si veda Rossi Giovanni Bruno, Fabbri Loretta, *Cultura del lavoro e formazione universitaria*, Franco Angeli, Milano 2008.

<sup>53</sup> Cedefop, *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2008.

<sup>54</sup> Per approfondimenti si veda Potestio Paola, *L'università italiana: un irrimediabile declino?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009.

<sup>55</sup> E' notevole e non solo terminologica la vicinanza con quanto sottoscritto dalle Parti sociali il 23 luglio 1993: «un più stretto rapporto tra mondo dell'impresa e mondo dell'università potrà inoltre rilanciare, anche attraverso maggiori disponibilità finanziarie, una politica di qualificazione e formazione delle "risorse umane", in grado di creare nuclei di ricercatori che, strettamente connessi con le esigenze delle attività produttive, possono generare una fertilizzazione tra innovazione e prodotti, ponendo una particolare attenzione anche ai processi di sviluppo delle piccole e medie imprese»

mondo dell'economia e della società in generale»<sup>56</sup>. Solo così, contaminandosi, le università possono «diventare sempre più attori significativi nel mondo dell'economia, in grado di rispondere meglio e più celermente alle esigenze del mercato e di sviluppare partenariati atti a valorizzare le conoscenze scientifiche e tecnologiche»<sup>57</sup>. Concretamente, si tratta di «superare il persistente divario tra le qualifiche dei laureati e le esigenze del mercato del lavoro; i programmi universitari andrebbero strutturati in modo da accrescere direttamente l'occupabilità dei laureati e da offrire un più ampio sostegno alla forza lavoro in generale. Le università dovrebbero offrire curricoli, metodi didattici e programmi di formazione/riqualificazione innovativi in cui abilità più ampie finalizzate all'occupazione siano impartite parallelamente a quelle più specifiche delle singole discipline»<sup>58</sup>.

L'occupabilità dei laureati appare quindi come una tra le preoccupazioni più ricorrenti delle istituzioni europee, spaventate dalla tendenza autoreferente degli Atenei continentali (e, in genere, di tutta la ricerca "autonoma"<sup>59</sup>), ancor più di quelli mediterranei<sup>60</sup>.

E' necessario prendere sul serio le indicazioni internazionali e interpretare anche culturalmente la crescente attenzione all'*employability*, verificando come possa declinarsi all'interno di un sistema universitario, quello italiano, apparentemente poco propenso ad accoglierla per disegno delle strutture e volontà di buona parte degli attori protagonisti (uffici ministeriali, corpo docenti, amministrazioni universitarie).

### **Addestrare lavoratori: una definizione limitata di «occupabilità»**

La riduzione della definizione di «occupabilità» a una mera dimensione tecnicistica ha determinato (e sta determinando) una affermata diffidenza ad utilizzare il termine tanto in dottrina quanto nei documenti ufficiali. Se i fattori «che consentono alle persone di prepararsi ed entrare nel mondo del lavoro e mantenere un'occupazione»<sup>61</sup> sono individuati esclusivamente nelle competenze e conoscenze pratico/professionali necessarie per esercitare autonomamente un lavoro e solo quello, sono evidenti i rischi pedagogici connessi alla formulazione restrittiva della parola. Ciononostante nella definizione europea rientra pienamente l'esito di percorsi di addestramento, intesi come esperienze di formazione strumentali, essenzialmente emulativi, che coinvolgono la sola dimensione, solitaria e non relazionale, dell'*homo laborans* e non la totalità dell'intelligenza umana. Tali percorsi, figli soprattutto dell'epoca tayloristica e della catena di montaggio,

<sup>56</sup> Commissione delle Comunità Europee, *Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo. Portare avanti l'agenda di modernizzazione delle università: istruzione, ricerca e innovazione*, Brussels, 10 maggio 2006, p. 4

<sup>57</sup> Ivi, p. 6

<sup>58</sup> Ivi, p. 7

<sup>59</sup> Intesa come libera da ogni potere che non sia il suo e quindi non condizionata nella ricerca del vero. Si veda H. Arendt, *Pensieri sulla politica e la rivoluzione*, in *Politica e menzogna*, SugarCo, Milano 1985, p. 268.

<sup>60</sup> Una prospettiva ricostruttiva interessante è contenuta in M. Biagi, *Università e orientamento al lavoro nel dopo-riforma: verso la piena occupabilità*, Dir. rei. Ind., Giuffrè, Milano 2002, n. 3, p. 343: «L'università ha accolto con particolare dinamismo e forza propositiva le sollecitazioni provenienti dalla attuale evoluzione dei rapporti economici e sociali; non fosse altro perché tale evoluzione si caratterizza per il progressivo passaggio da un sistema economico e sociale di tipo "industrialista", di dominio (quasi) esclusivo dell'apparato tecnico-produttivo di impresa, ad uno nuovo fondato sulle "conoscenze" e, in quanto tale, maggiormente consono al ruolo storicamente assunto dalla Università nell'ambito delle società occidentali. Questo cambiamento di prospettiva ha contribuito ad alimentare un fecondo e rinnovato dialogo tra le ragioni della innovazione e quelle della tradizione, incrinando per la prima volta in modo significativo la condizione di sostanziale autoreferenzialità in cui sino oggi ha vissuto il sistema universitario del nostro Paese».

<sup>61</sup> Si veda la definizione del Cedefop al paragrafo 1

ma anni luce lontani dalle richieste della *knowledge economy*, certamente possono consentire alla persona di trovare e mantenere un'occupazione, ma non certo di crescere nel senso più pieno del termine.

La definizione presentata è certamente estrema, ma a questa tendono inconsciamente tutti coloro che esigerebbero dall'Università la disponibilità a formare i giovani prioritariamente per le competenze specifiche richieste in un determinato momento dal tessuto economico e produttivo, in particolar modo locale.

Tale operazione sarebbe di certo ristoro per le statistiche del lavoro, ma anche molto dannosa per la specificità (e il futuro) del sistema universitario. Non a caso la letteratura scientifica (in questo caso economica) ha operato una appropriata distinzione tra «occupabilità in entrata» e «occupabilità lungo l'arco della vita» in funzione del tipo di formazione: esperienze di addestramento o modelli di formazione di tipo professionalizzante aumentano l'occupabilità in entrata, ma la riducono nella fase avanzata delle vita lavorativa<sup>62</sup>. Conseguentemente, percorsi terziari, anche teorici, formano giovani che possono avere scarsi risultati occupazionali di breve termine, ma più elevate possibilità di successo nel corso degli anni.

Le più recenti raccomandazioni dell'Unione Europea non sono abbastanza chiare per individuare con certezza il reale interesse delle istituzioni di Brussels a riguardo di quella che dovrebbe essere la funzione ideale dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore<sup>63</sup>: maggiore attenzione all'occupabilità in entrata o all'occupabilità lungo l'arco della vita? La risposta teoricamente efficiente è: uguale cura ad entrambe le dimensioni. La stessa dottrina, però, individua un frequente e realistico *trade-off* tra le due tipologie di occupabilità<sup>64</sup> e quindi la necessità di una scelta strategica, quantomeno una cosciente direzione di massima.

A questo proposito, in Europa è andata vincendo «l'idea heideggeriana di Università», «sposata e diffusa dall'ideologia tecnoeconomicistica della Ue»<sup>65</sup>, ovvero «un'idea di Università (...) dove il sapere [è] posto al servizio dell'economia (il «lavoro»), della politica di potenza, anche dialettica, di una nazione (le «armi») e della costituzione della «città», noi diremmo oggi della politica locale e globale. Non più queste tre dimensioni a servizio del sapere per il sapere che perfeziona ogni persona che lo coltiva, ma il contrario». «Queste diagnosi sembrano, tuttavia, far intravedere (...) il modo di

<sup>62</sup> A.E. Hanushek, L. Woessmann, Zhang Lei, *General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle*, NBER Working Papers n. 17504, October 2011, JEL No. I20, J24, J31, J64

<sup>63</sup> «Rinnoviamo il nostro pieno impegno a raggiungere gli obiettivi dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, nel quale l'istruzione superiore è una responsabilità pubblica e dove tutte le istituzioni rispondono ai vari bisogni della società attraverso la diversità delle loro missioni. E' quindi essenziale assicurare alle istituzioni stesse le risorse necessarie per continuare a perseguire l'ampia gamma dei loro obiettivi: sia che si tratti di educare gli studenti alla cittadinanza attiva in una società democratica, di prepararli per le loro carriere future e di sostenere la loro realizzazione personale, sia che si tratti di creare e mantenere, stimolando la ricerca e l'innovazione, un'ampia base di conoscenze avanzate», *Il Processo di Bologna. Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore nel prossimo decennio*, Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore, Leuven e Louvain-la-Neuve – 28 e 29 aprile 2009, p. 2; «Poiché il mercato del lavoro richiede competenze sempre più elevate e trasversali, l'istruzione superiore dovrebbe fornire agli studenti le conoscenze avanzate, le abilità e le competenze di cui avranno bisogno nel corso delle loro vite lavorative. L'occupabilità permette all'individuo di sfruttare pienamente le opportunità di un mercato del lavoro in continua trasformazione. (...) Le istituzioni di istruzione superiore, insieme ai governi, alle agenzie governative ed ai datori di lavoro, dovranno migliorare l'offerta, l'accessibilità, la qualità dei servizi offerti ai loro studenti ed ex-studenti per agevolarne l'ingresso nel mondo del lavoro» (Ivi, p. 4).

<sup>64</sup> A.E. Hanushek, L. Woessmann, Zhang Lei, *General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle*, cit.

<sup>65</sup> G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in Bertagna Giuseppe, Cappelletti Vincenzo, 2012, cit., p. 148.

intendere gli studi superiori promosso dalle direttive della tecnocrazia Ue, tutte assorbite, e quasi maniacalmente, dal tema dell'occupabilità, della competitività e dello sviluppo economico nel mondo globalizzato»<sup>66</sup>.

Tale impostazione è certamente condizionata dal crescente interesse, ancora una volta, non a caso, in ambito economico, al tema del c.d. capitale umano. Autorevole dottrina ha dimostrato il nesso tra produttività e qualità del lavoro, condizionata dalla qualità del capitale umano che deve incrementare proporzionalmente alla crescita del capitale tecnologico, perché qualsiasi tipo di innovazione possa avvenire<sup>67</sup>. Una definizione ridotta, ancora una volta, di capitale umano<sup>68</sup> comporta una conseguente strategia per il suo arricchimento limitata e una più o meno inconscia riduzione della formazione a mero addestramento, anche fosse «addestramento terziario».

### **Formare persone: una definizione moderna di «occupabilità»**

Accanto alla definizione minore di «occupabilità» vi è però anche una seconda accezione di questo termine, molto più ampia e integrale, certamente meno tecnicistica, che allo stesso modo può orientare le attività delle Università.

«L'idea di una "formazione professionale" che, pur di raggiungere i risultati richiesti dal mercato del lavoro, si imponga sul soggetto, trattandolo alla stregua di un ceppo da modellare o di una casa da costruire è ormai caricaturale: non è più ritenuta un vantaggio dagli stessi imprenditori nemmeno dal punto di vista economico-produttivo»<sup>69</sup>. Proprio l'affermata società della conoscenza non può accettare lavoratori ammaestrati a svolgere senza fantasia il proprio compito, ma ha bisogno, in ogni ambito produttivo, di professionisti capaci di innovare, competere, gestire l'incertezza. Il centro del processo formativo, in particolare di quello terziario perché dedicato alla personalizzazione del sapere, sta tornando ad essere la persona: «la sua natura, il suo essere e voler essere, il coinvolgimento attivo e progettuale di tutte le dimensioni della sua intenzionalità, la sua crescita globale come persona autonoma e non soltanto come una persona che abbia acquisito capacità più o meno specialistiche in un settore professionale (...). Cosicché "esercizio competente di un lavoro" è diventato "agire bene", da uomini integralmente compiuti, in qualsiasi lavoro»<sup>70</sup>. Se l'*employability* tradizionalmente intesa ha rappresentato per anni, anche nella logica della copiosa produzione delle istituzioni europee, una indicazione per la formazione della persona *per* il mercato del lavoro (quindi formazione subordinata al mercato), i centri di ricerca più avanzati mettono ora in discussione la natura utilitaristica (e sgradevolmente impositiva) di questa tecnica e posizionano allo stesso livello la formazione della persona e il mercato del lavoro<sup>71</sup>.

<sup>66</sup> Ivi, p. 147.

<sup>67</sup> J. Heckman, *Policies to foster human capital*, in *Research in Economics*, Volume 54, Issue 1, March 2000, Pages 3–56, ISSN 1090-9443; Becker Gary, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, The University of Chicago Press, 3<sup>rd</sup> edition, Chicago 1993.

<sup>68</sup> Quale non è certamente quella del citato Premio Nobel James J. Heckman che in *Investing in our Young People: Lessons from Economics and Psychology*, Lectio Magistralis, Catholic University, Milan 28 September 2009, lo definisce come l'insieme delle abilità cognitive e socio emotive e relazionali, acquisite prevalentemente nell'infanzia e adolescenza.

<sup>69</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, p. 383

<sup>70</sup> Ivi, p. 383

<sup>71</sup> Ne è un avveniristico esempio la Scuola internazionale di dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro organizzata presso l'Università degli Studi di Bergamo dal Centro di ateneo per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (CQIA) e da ADAPT. La forte collaborazione col mondo dell'impresa non è intesa in termini servili, ma di partnership per una formazione integrata e integrale dei dottorandi, per il

Questa «occupabilità lungo tutto l’arco della vita» non si realizza con lo specialismo del sapere e neanche con un razionalistico e nozionistico tentativo enciclopedico, ma con «il compito pedagogico [di] formare una coscienza viva dell’esistenza dell’uomo; (...) una autentica ansia e cura per l’uomo e per la sua opera»<sup>72</sup>. L’Università così intesa è il luogo nel quale si colloca un sapere, qualsiasi sapere, nel quadro generale di tutto il sapere umano<sup>73</sup>.

Tale indicazione, che sarebbe gravemente superficiale qualificare come “astratta”, non dimentica l’importanza della formazione anche professionale, ma la situa in un contesto ben più ampio: «si tratta di creare un tutto, che si possa dominare con lo sguardo e da cui sia possibile ricavare, poi, un lavoro pratico. Deve costituire una forma (...) e questa forma dovrebbe essere coniata non solo dal contenuto, ma anche dalla modalità operative della professione un tempo esercitata; dovrebbe quindi essere capace di contenere un’immagine vivente di ciò che è un maestro, un uomo del diritto, un ingegnere; come, cioè, costoro si rapportano alla vita nel suo insieme e a partire da quale *éthos* essi dovranno svolgere il lavoro»<sup>74</sup>. Non si tratta di scegliere manicheisticamente e artificiosamente tra teoria e pratica, tra autocontemplazione accademica ed operatività lavorativa, ma ordinare<sup>75</sup> entrambe le dimensioni in una pretesa formativa più vasta, che permetta al discente di comprendere appieno la realtà nella quale vive<sup>76</sup> e non solo di apprendere competenze individuali<sup>77</sup>.

Una delle conseguenze inevitabili dell’adesione a questa definizione di occupabilità è l’osservazione che la sua assenza dalle caratteristiche tipiche del laureato italiano non sia da ascrivere esclusivamente alla lacuna di formazione tecnico/specialistica all’interno del piano di studi, ma anche alla qualità della formazione “generale” e “trasversale” ricevuta, quella più astratta e apparentemente lontana dal mondo del lavoro. L’occupabilità non è una dimensione di interesse dei tecnici, ma una cartina di tornasole della qualità di un sistema formativo, che se è efficiente è in grado di posizionare nel mercato del lavoro i suoi laureati (o diplomati) non solo e non tanto perché tecnologicamente competenti nei settori di interesse prevalente delle imprese, ma perché capaci di stare nella realtà e leggerla nella sua complessità, dotati di un metodo di ricerca della verità che funziona sempre e non solo in alcuni ambiti scientifico-disciplinari.

---

tramite del metodo dell’alternanza formativa. Per approfondimenti si veda: L. Casano, *Dottorato industriale e apprendistato di alta formazione: il caso ADAPT*, «Bollettino ADAPT», 15 luglio 2013, Modena, [www.bollettinoadapt.it](http://www.bollettinoadapt.it)

<sup>72</sup> R. Guardini, *La responsabilità dello studente nei confronti della cultura*, Lectio Magistralis tenuta nel 1954 in R. Guardini, *Tre scritti sull’università*, Morcelliana, Vago di Lavagno 1999.

<sup>73</sup> J.H. Newman, *L’idea di università, 1852-1873*, tr. it. a cura di A. Bottone, Studium, Roma 2005.

<sup>74</sup> R. Guardini, *Tre scritti sull’università*, cit., p. 37

<sup>75</sup> *Uni-vertere* i tanti saperi particolari verso il desiderio del vero.

<sup>76</sup> «L’Università non può essere solo il luogo dell’apprendimento delle competenze individuali, ovvero solo una espressione dell’economico. Deve essere anche il luogo per formare delle conoscenze in un insieme di saperi più vasto, per favorire il dialogo nella comunità universitaria e per favorire la capacità di quest’ultima di comprendere il Paese in cui si vive collocato in Europa» in Quadrio Curzio Alberto, *Università, società, economia* in Bertagna Giuseppe, Cappelletti Vincenzo, 2012, cit., p. 97

<sup>77</sup> Competenze individuali che comunque non possono essere dimenticate dall’Università, come eloquentemente ricordato da Giovanni Battista Montini in *Discorso con i Professori*, 1928, in Montini Giovanni Battista, *Scritti fucini (1925-1933)*, a cura di Marocchi Massimo, Edizioni Studium, Roma, 2004, 978-88-382-3960-1, p. 160: «Gli studenti hanno pur bisogno di essere avviati ad una professione: andiamo adagio a svalutare questa finalità della Scuola Universitaria, perché potrebbe proprio esser a questo modo che, invece di rimediare al lamentato distacco dell’Università dalla vita vissuta, lo si accentuasse fino al punto di farne un’accademia di placidi, artificiosi e rari autocontemplatori».

## Conclusioni

Il senso comune, prima ancora dell'economia, individua un nesso diretto tra l'inserimento nel piano di studi di materie di interesse aziendale, meglio ancora se erogate in alternanza (mediante lunghi tirocini o con il contratto di apprendistato), e il successo occupazionale dello studente. Tale correlazione è particolarmente verificata nel breve termine, ma assai poco significativa nel prosieguo della vita professionale. Nel lungo termine la capacità di utilizzo di un metodo di apprendimento, le competenze di *problem solving*, la facilità di comprensione di teorie e situazioni, incidono molto di più di qualsiasi nozione specialistica, sottoposta a naturale obsolescenza, ancor più quando non connessa a situazioni ripetitive e standardizzate (ed è questa una condizione sempre più rara per un laureato).

Superando le considerazioni mediaticamente affrettate, varrebbe la pena indagare se il ritardo principale dell'Università italiana non sia da ricercarsi nella (pur dimostrata e preoccupante, ma cronica) distanza dal mondo del lavoro, ma nella scadente qualità della sua formazione generalista, proprio quella dimensione teorica dell'insegnamento che si vorrebbe preservare dalla "corruzione" del rapporto con l'impresa per non sottometerla al particolarismo e alle priorità storiche, lasciandola invece libera di formare le coscienze critiche degli studenti.

L'eventuale dimostrazione dell'insufficiente qualità di questa formazione posizionerebbe l'Italia in una scomoda e culturalmente sterile via di mezzo tra il realizzato tecnicismo delle Università europee, di stampo anglosassone, capace di un dialogo proficuo, per quanto in posizione subordinata, col mondo dell'economia e il modello di Università riflessiva e senza condizioni teorizzato in Italia senza particolari eccezioni<sup>78</sup> e capace, quantomeno in passato, di generare risultati altrettanto soddisfacenti anche in termini di occupabilità.

**Emmanuele Massagli**

Presidente Adapt e Assegnista di Ricerca, Università di Modena e Reggio Emilia  
Adapt President and Research Fellow, University of Modena and Reggio Emilia

---

<sup>78</sup> Si pensi, in questo senso, alla convergenza su questo modello di personalità molto diverse come Giovanni Gentile, Padre Agostino Gemelli, Giovanni Battista Montini, Giuseppe Capograssi.

## The cultural resistances to non-academic higher education

### Le resistenze culturali ai percorsi non accademici di alta formazione

Andrea Potestio

#### Abstract

*Despite the difficulty to reach a definition of "Higher Education", the national and international literature has highlighted the necessity not to consider Higher Education as an exclusive prerogative of Academy, because this choice could reduce his educational, social and economic value. In fact, full education of the human person should involve also every social and vocational aspects of his/her existence. Starting from this premise, the following paper aims to investigate the cultural and ideological resistances, especially in Italian tradition, have delayed the development of non-academic higher education*

È difficile giungere a una definizione condivisa dell'espressione "alta formazione". Sicuramente, non è possibile, all'interno della nostra società che sta affermando con sempre maggiore decisione l'importanza dell'educazione continua durante tutto il corso della vita<sup>79</sup>, considerare l'alta formazione come il grado conclusivo di crescita e di sviluppo di una persona che, da quel momento in poi, può pensare di aver terminato il proprio processo formativo. L'espressione "alta formazione" rimanda all'idea di studi superiori che, da un lato, permettono di padroneggiare a un livello molto elevato i contenuti metodologici e concettuali di alcune discipline o di specifici campi di azioni professionali, dall'altro, consentono a chi li pratica di integrare i saperi disciplinari e le azioni professionali in questione.

Nella tradizione occidentale, l'alta formazione coincide con il terzo grado d'istruzione e formazione, che si distingue da quello secondario perché «pretende, a qualsiasi campo, oggetto o metodo si riferisca, di andare oltre la dimensione istituzionale consolidata per attingere, al contrario, anche per poco, ma in maniera obbligatoria, saperi e azioni inediti, frutto di ricerca originale»<sup>80</sup>. L'originalità e la tendenza a produrre qualcosa di nuovo rappresentano le caratteristiche specifiche dei percorsi di istruzione e formazione terziaria. Naturalmente, non è necessario che questo tipo di studi producano teorie, approcci metodologici o azioni professionali completamente innovativi e capaci di modificare i paradigmi tradizionali e consolidati. Ciò che è richiesto, però, è una tensione a ricercare, anche se in modo non sistematico e semplicemente abbozzato, percorsi e metodologie che possano modificare le impostazioni istituzionali. Per questa ragione, i processi di alta formazione non si devono limitare alla riproposizione e descrizione di ciò che già esiste, ma dovrebbero porre in essere le condizioni per promuovere metodologie, strategie, ricerche e azioni che, senza limitazioni disciplinari o di ambito, possano

<sup>79</sup> Su questi temi si vedano M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La scuola, Brescia 2001; id., (ed.) *Adulti in cerca di formazione. Proposte di pedagogia familiare*, Vita e pensiero, Milano 2001; S. Cortellazzi (ed.), *La formazione continua. Culture, norme, organizzazione*, Franco Angeli, Milano 2007.

<sup>80</sup> G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in G. Bertagna, V. Cappelletti (Eds.), *L'Università e la sua riforma*, Studium, Roma 2012, p. 112.

modificare i paradigmi consolidati. In questa direzione, i percorsi di alta formazione hanno il compito di promuovere consapevolezze originali sia teoriche sia pratiche, sia disciplinari- astratte sia professionali, senza alcuna gerarchia tra la ricerca accademica e quella più indirizzata alla produzione e al mondo lavorativo.

I modelli teorici principali che hanno orientato l'organizzazione ordinamentale e le pratiche di istruzione e formazione terziaria sono due. Il primo può essere definito differenziato e consiste nel valorizzare al massimo le decisioni e le aspirazioni personali, sia a livello culturale sia professionale. In questo tipo di modello, le istituzioni che forniscono percorsi formativi devono essere diversificate e avere un ampio margine di autonomia organizzativa e funzionale. Il secondo modello può essere definito uniforme e tende a fornire un insegnamento omogeneo che, se pur nel rispetto delle caratteristiche individuali di ciascuno, tende a portare tutti gli studenti verso risultati comuni. L'istituzione che eroga questo tipo di alta formazione è tendenzialmente unica, distribuita in modo uniforme sul territorio nazionale e centralizzata. In questo modo, tutti i cittadini di un medesimo stato possono accedere senza diseguaglianze a percorsi formativi comuni, che presuppongono, nonostante il riconoscimento dell'autonomia di insegnamento, un controllo centrale e unitario. Se la tradizione anglosassone e tedesca hanno privilegiato lo sviluppo di un modello differenziato con la presenza di istituzioni che, accanto alle classiche università, si occupano di fornire percorsi di alta formazione specificatamente professionali, la situazione italiana è decisamente contrassegnata, per ragioni storiche e culturali, dal modello uniforme.

Non è possibile approfondire, in questa sede, la comparazione tra i due differenti modelli di istruzione e formazione terziaria e, nemmeno, le ragioni storiche che hanno portato l'Italia a sviluppare un paradigma uniforme<sup>81</sup>. Ciò che emerge in modo chiaro e costituisce lo specifico della situazione italiana è il ruolo centrale e quasi esclusivo dell'università<sup>82</sup> nella gestione delle offerte di alta formazione. Nel Novecento, a partire dai provvedimenti dei ministri dell'ultimo decennio di governo fascista<sup>83</sup>, fino alle riforme dell'Italia democratica degli anni Ottanta<sup>84</sup> e Novanta<sup>85</sup>, le strategie politiche e le riforme ministeriali hanno consolidato «il principio che l'università fosse l'istituzione che doveva istruire e formare su tutto (ricerca, brevetti, preparazione per l'esercizio delle professioni, corsi di perfezionamento e aggiornamento postlaurea, *lifelong learning*, *spin off*, servizi al territorio e così via). Nulla al di fuori di essa. Tutto il possibile e il fattibile degli studi superiori in e attraverso essa»<sup>86</sup>.

La tesi che si vuole sostenere, in questo breve articolo, afferma che l'aver considerato l'università l'unica istituzione deputata a gestire i percorsi di alta formazione ha indebolito questi processi e ha contribuito ad aumentare la distanza tra scuola e lavoro,

<sup>81</sup> Per una ricostruzione dei paradigmi teorici del sistema universitario italiano, si vedano: M. Moretti, I. Porciani, *La creazione del sistema universitario nella nuova Italia*, in G.P. Brizzi, P. Del Negro, A. Romano (eds.), *Storia dell'università in Italia*, Sicania, Messina 2007, vol. I, pp. 323-379.

<sup>82</sup> Una caratteristica particolare del sistema italiano è che si accede agli studi terziari dopo almeno 13 anni di studio. Situazione anomala, poiché in tutti i paesi europei si accede al terzo grado di istruzione e formazione dopo 11 o 12 anni di studio.

<sup>83</sup> Oltre ad accentuare la presenza della retorica e dell'ideologia fascista nella scuola, i provvedimenti dei ministri De Vecchi (1936) e Bottai (1938) hanno contribuito a ridurre gli spazi di autonomia didattica e a costruire un sistema di istruzione e formazione terziario centralista e burocratico.

<sup>84</sup> Si veda per esempio il Dpr. n. 382 del luglio del 1980 che assegnava al Ministero la funzione di progettare i piani di sviluppo dell'istruzione universitaria.

<sup>85</sup> Il culmine della tendenza a concepire l'università come l'istituzione che deve istruire e formare su tutto è rappresentata dalla riforma Berlinguer-Zecchino del 1999, che ha trasformato in università sia le 23 Accademie di Belle Arti sia gli 83 Conservatori italiani.

<sup>86</sup> G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, cit., p. 133.

creando, in questo modo, uno dei maggiori problemi del nostro mercato del lavoro, probabile causa principale dell'altissima disoccupazione giovanile che si è sviluppata negli ultimi decenni in Italia. Ma quale ente può avere il compito di collaborare con l'università nell'erogare i percorsi di alta formazione? O addirittura quale ente può autonomamente fornire percorsi di alta formazione? La risposta immediata è: l'impresa, il settore produttivo e il mondo del lavoro. Se uno dei problemi principali del mercato del lavoro attuale è la separazione tra la realtà scolastica e quella lavorativa, una possibile soluzione è proporre la conciliazione di questa frattura, a partire da un dialogo maggiore tra i due mondi, tra università e impresa, anche e soprattutto nella progettazione dei percorsi formativi.

Ma la questione è molto più complessa e la risposta fornita nelle righe precedenti non riesce a dare ragione delle motivazioni profonde che sono alla base di un paradigma teorico che separa università e mondo del lavoro e affida principalmente, se non esclusivamente, alle istituzioni accademiche il compito di occuparsi di istruzione e formazione. Motivazioni che generano le resistenze che, ancora oggi, soprattutto nella tradizione italiana, non permettono il pieno sviluppo della metodologia dell'alternanza formativa, della didattica laboratoriale, dei tirocini, dei percorsi di alternanza scuola lavoro e dell'apprendistato.

### **Le resistenze culturali della tradizione italiana**

In un recente saggio<sup>87</sup>, Bertagna parla di tre *unconscious bias* che sarebbero all'origine delle resistenze culturali che impediscono al sistema formativo e al mercato del lavoro italiano di attuare una reale, quanto necessaria, trasformazione riformatrice. L'intreccio di questi tre pregiudizi inconsci ha prodotto il consolidamento del paradigma uniforme, sancendo il costante fallimento nel contesto italiano delle pratiche formative volte a promuovere la valenza educativa del lavoro e la pari dignità tra gli studi tradizionali in aula e percorsi di alternanza scuola lavoro. Proviamo ad analizzarli, se pur brevemente.

Il primo può essere sintetizzato nella frase "Chi lavora non studia e chi studia non lavora". In questa espressione, la scuola e l'azienda sono due mondi alternativi, che non possono dialogare tra loro. La prima assume nella società una funzione più nobile, ha il compito di formare gli individui e permette la realizzazione delle loro potenzialità e aspirazioni. La scuola è il luogo dell'*otium*, attraverso il quale gli esseri umani in formazione possono coltivare le attività speculative, sviluppare la propria razionalità e manifestare pienamente se stessi. L'università rappresenta il culmine di questo processo e permette al giovane di perfezionare il proprio percorso di studi. Ne consegue che il lavoro viene percepito come un'attività totalmente diversa e slegata dalla scuola, destinata a chi non riesce a concludere il proprio percorso di studi o a chi ha completato la formazione ed è pronto per iniziare un mestiere. Il secondo *unconscious bias* sviluppa il precedente e afferma che non solo scuola e lavoro «sarebbero tra loro alternativi, ma anche tra loro in obbligata successione logica e cronologica»<sup>88</sup>. Prima viene la scuola come luogo fecondo e utile per il giovane in formazione e, solo successivamente, alla fine del percorso di crescita e di sviluppo personale, si svolge un lavoro, senza avere più la possibilità di studiare, formarsi e migliorarsi come esseri umani. Il terzo pregiudizio inconscio, che anima gran parte delle resistenze presenti nella cultura italiana, consiste nell'idea che la migliore situazione lavorativa si realizza attraverso il raggiungimento del "posto fisso",

<sup>87</sup> G. Bertagna, *Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione*, in «Prospettiva EP», 3, Settembre-Dicembre 2013, pp. 24-26.

<sup>88</sup> Ivi, p. 26.

magari con da subito un contratto a tempo indeterminato. Un “posto fisso” che, se possibile, può rimanere sempre lo stesso, nella stessa azienda fino alla pensione.

Se si analizzano questi tre *unconscious bias* della cultura italiana, è facile notare che l'elemento teorico che li accomuna è la svalutazione dell'idea di lavoro. La concezione teorica che attraversa questi pregiudizi è che l'attività professionale, i mestieri e il lavoro manuale non permettono la manifestazione delle potenzialità della persona. Al contrario, il mondo del lavoro è dominato dai dispositivi, dalla passività, dalle norme imposte e dallo sfruttamento di colui che vi agisce. Naturalmente, ciò non vale per tutti i mestieri, ma sicuramente per la maggior parte. In questa concezione, si possono salvare i lavori creativi e artistici o quelli che mantengono un alto grado di riconoscimento sociale. Al contrario, le professioni più manuali e produttive, come l'operaio, l'artigiano o il contadino, non permettono alla persona di far manifestare le proprie attitudini e la propria libertà e devono, inevitabilmente, essere considerate attività secondarie e limitative, riservate a chi non possiede le caratteristiche individuali per svolgere le altre.

Questo pregiudizio caratterizza gran parte delle riflessioni sui rapporti tra scuola e lavoro che hanno attraversato il Novecento e rappresenta, ancora oggi, una resistenza teorica molto diffusa che impedisce la diffusione di percorsi formativi capaci di promuovere il valore educativo profondo del lavoro, in particolare di quello manuale. Su questo tema, Bruni afferma: «un vizio culturale molto radicato è considerare il lavoro manuale come lavoro di minore dignità rispetto a quello intellettuale, qualcosa che si addice ai servi o magari agli schiavi [...]. Così accade che, se una famiglia ha un figlio intelligente, non lo manda in una scuola tecnica, o ce lo manda a malincuore, perché il liceo è il curriculum più degno per l'intelligenza umana [...]. L'idea che il lavoro con le mani sia meno dignitoso, puro e rispettabile di quello intellettuale è molto profonda – anche i relativi stipendi ce lo dicono con eloquenza»<sup>89</sup>. Il vizio culturale a cui fa riferimento Bruni è radicato nella mentalità comune della nostra società, in molte famiglie, nelle informazioni che circolano sui media e anche all'interno delle stesse organizzazioni formative. Un vizio che produce molteplici conseguenze negative.

La prima conseguenza della svalutazione del lavoro manuale è la sua quasi totale esclusione dai processi formativi scolastici. Molti giovani giungono alla fine del loro percorso di studio senza aver incontrato il lavoro, senza aver osservato un ambiente produttivo e senza aver fatto esperienza di un'attività manuale, trovandosi sia impreparati allo svolgimento di uno specifico mestiere, sia sentendosi frustrati e smarriti per la percezione di una frattura insanabile tra lo studio svolto fino a quel momento e il lavoro che stanno iniziando.

La seconda è il rafforzamento del pregiudizio che la formazione autentica sia solo quella intellettuale, costituita dalle lezioni teoriche e dallo studio sui libri. Un pregiudizio che ha generato una gerarchizzazione marcata anche all'interno dello stesso sistema scolastico, in particolare nel secondo e nel terzo grado di istruzione e formazione. Si vengono a creare, quindi, scuole di serie A, come i Licei, che sono frequentati dagli studenti con qualità migliori e che, almeno in linea teorica, permettono l'accesso alle professioni ritenute più importanti per la società; scuole di serie B, come gli Istituti tecnici, che raccolgono allievi con capacità discrete o sufficienti; scuole di serie C, come gli Istituti professionali statali e quelle, addirittura, di serie D, come i percorsi di istruzione e formazione professionale, gestiti dalle Regioni che sono frequentati da studenti mediocri che, spesso, hanno subito diversi fallimenti durante gli anni precedenti della loro formazione. Ne consegue che gli studenti considerati “bravi” e “meritevoli” sono quelli che

<sup>89</sup> L. Bruni, *Fondati sul lavoro*, Vita e pensiero, Milano 2014, pp. 64-65.

hanno attitudini allo studio intellettuale e alla riflessione teorica, ossia coloro che possono accedere ai ruoli dirigenziali e a svolgere lavori con maggiore prestigio sociale.

La terza conseguenza deriva direttamente dalla seconda e si manifesta nella svalutazione dei giovani che possiedono attitudini pratiche, sono abili nell'utilizzare le mani, nel produrre oggetti e nell'uso della tecnologia. Difficilmente, la nostra scuola riesce a promuovere le potenzialità più empiriche, sperimentali e manuali degli studenti fin dai primi gradi del percorso di istruzione e formazione. A volte, i giovani che si rivolgono agli Istituti tecnici o professionali hanno sperimentato diverse difficoltà nei gradi precedenti della loro formazione o veri e propri insuccessi nei Licei. Inoltre, la didattica nelle scuole tecniche e professionali imita quella liceale e propone lezioni teoriche, frontali e di impostazione classica, accompagnate da attività svolte in laboratorio e da tirocini o stage che risultano, spesso, scollegati dagli apprendimenti teorici<sup>90</sup>. In questo modo, non viene sfruttata dalle istituzioni scolastiche la valenza educativa del lavoro e la possibilità di partire dall'attività manuale e dal produrre concreto per giungere agli apprendimenti più teorici e astratti.

La svalutazione del lavoro manuale e le conseguenze che essa produce costituiscono le maggiori resistenze a tutti i tentativi di valorizzare la metodologia dell'alternanza scuola-lavoro e il sistema di istruzione e formazione professionale. Inoltre, queste resistenze, molto diffuse nella nostra società, sembrano contraddire un principio pedagogico centrale della tradizione occidentale: il valore formativo del lavoro per lo sviluppo dell'integralità della persona. Non è un caso che Rousseau, nel Settecento, affermi: «attirate dapprima tutta la sua attenzione verso l'industria e le arti meccaniche che rendono gli uomini utili gli uni agli altri. Conducetelo a visitare fabbriche e opifici, sempre esigendo che di ogni lavoro a cui si assiste faccia esperienza anche con le proprie mani e che non si allontani da quei luoghi senza sapere perfettamente la ragione di tutte le attività che vi si svolgono o almeno di quelle che ha potuto osservare. A tale scopo, lavorate voi stessi, dategli dunque l'esempio: perché diventi maestro recitate ovunque la parte di apprendista e state certi che un'ora di lavoro, gli insegnerà più cose di quante ne terrebbe a mente dopo una giornata di spiegazioni teoriche»<sup>91</sup>. Il lavoro possiede un valore educativo intrinseco. Il giovane allievo può sperimentare attività manuali che gli consentono di acquisire conoscenze tecniche, etiche e teoretiche attraverso l'esercizio. L'osservazione dei contesti lavorativi e l'esperienza concreta di un mestiere costituiscono una modalità diversa di apprendere. Una modalità che parte dal concreto, dall'abilità manuale, ma anche dalla fatica e dallo sforzo dell'allievo, per costruire un sapere completo che sappia armonizzare gli aspetti empirici con quelli astratti e teorici.

Nella scena educativa descritta da Rousseau, il maestro diventa mastro e si assume il compito di guidare lo studente attraverso il lavoro, l'esempio e le azioni. Non più solo un insegnante che trasmette conoscenze e abilità descrivendole e spiegandole da una cattedra, ma un *gouverneur* che accompagna il giovane e, senza dimenticare il suo ruolo e la sua responsabilità formativa, lavora con lui e si confronta con i problemi dell'esperienza e dell'apprendimento, trasformando il suo corpo, la sua ragione e le sue azioni, ossia tutto se stesso, in un modello. L'intuizione rousseauiana sostiene con forza

<sup>90</sup> Sandrone sottolinea che non è sufficiente fare lezione in laboratorio mettendo in pratica ciò che si è appreso in aula per realizzare un'autentica didattica laboratoriale che, invece, dovrebbe consistere in «una metodologia comune a tutte le discipline, generali e di indirizzo, funzionale allo sviluppo unitario delle competenze personali dell'allievo attraverso l'utilizzo dei saperi specifici di un determinato percorso di istruzione» (G. Sandrone, *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale? Due strategie, due metodologie*, in G. Bertagna (ed.), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, p. 185).

<sup>91</sup> J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, (1762) Mondadori, Milano 1997, p. 239.

l'importanza dell'esperienza e il coinvolgimento del corpo e dei sensi nell'apprendimento. Il lavoro, a un determinato punto di crescita psico-fisica del fanciullo<sup>92</sup>, diviene un'esperienza necessaria e altamente formativa per l'allievo proprio perché, partendo dalla concretezza e da ciò che è utile e interessante, permette di imparare le ragioni più teoriche di ciò che accade attraverso l'esercizio e le azioni. In questo modo, l'educazione può tentare di promuovere, in modo integrale e armonico, le potenzialità della persona.

Nel Novecento, i temi dell'educazione integrale e del lavoro come attività formativa vengono ribaditi con forza da molti autori che, da diverse prospettive epistemologiche, si sono occupati di pedagogia, da Dewey a Kerschensteiner, Hessen, Agazzi<sup>93</sup>. Ma gli effetti reali sul sistema di istruzione e formazione professionale, in particolare su quello italiano, sono stati molto limitati. Il lavoro è stato quasi completamente escluso dalla scuola e il principio pedagogico dell'alternanza formativa che permette di sviluppare, in modo integrato, i diversi aspetti dell'essere umano (teoria e pratica, studio e lavoro) non è mai riuscito ad affermarsi completamente<sup>94</sup>. Ma quali sono le conseguenze specifiche di questa esclusione sull'alta formazione? Quali le resistenze culturali specifiche che agiscono nel sistema di istruzione e formazione terziario.

### I percorsi non accademici di alta formazione

Nel sistema italiano di istruzione e formazione terziario i percorsi sono prevalentemente accademici. Anche se le istituzioni non universitarie come gli Istituti Tecnici Superiori (Its), i corsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (Ifs) e l'apprendistato di alta formazione e ricerca esistono, occupano un ruolo residuale.

L'altissima disoccupazione di questi ultimi anni, in particolare quella giovanile in costante crescita<sup>95</sup>, testimonia, oltre alla presenza di una crisi economica e produttiva profonda e generalizzata nei paesi occidentali, anche i limiti e il fallimento dei percorsi di alta formazione basati su un paradigma uniforme. Non è un caso che il 46% degli iscritti all'università italiana risulti fuori corso, che uno studente su sei non riesca a fare nemmeno un esame all'anno e che uno su cinque non riesca a concludere il proprio percorso universitario<sup>96</sup>. Non solo, al di là dell'alto numero di iscritti che non concludono nei tempi previsti il corso di laurea, i dati quantitativi mettono in evidenza, in modo allarmante e

<sup>92</sup> Rousseau identifica nel terzo libro dell'*Emilio*, quando il giovane ha raggiunto i dodici anni di età, il momento giusto per far sperimentare all'allievo il lavoro del falegname.

<sup>93</sup> Si vedano a titolo d'esempio: G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro* [1911], Giunti-Marzocco, Firenze 1959; J. Dewey, *Democrazia e educazione* [1916], La Nuova Italia, Firenze 1992; S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna* [1939], Armando, Roma 1969; A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, La Scuola, Brescia 1958.

<sup>94</sup> L'alternanza formativa è una modalità di insegnamento e apprendimento che sottolinea l'importanza della continua circolarità tra saperi teorici (teoretici, tecnici, etici) e quelli pratici (osservazione, esperienza, produzione, lavoro). L'alternanza formativa come principio pedagogico si compone di alcuni elementi fondamentali che dovrebbero essere in equilibrio tra loro: la didattica laboratoriale, lo stage, il tirocinio formativo e il lavoro vero e proprio. Su questo tema si vedano G. Bertagna (ed.), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003; G. Bocca, *Scuola Lavoro alternanza e formazione: utopia o strategia?*, R. Di Nubila, *Oltre l'aula: la formazione continua nell'alternanza, negli stage, nelle imprese, nelle istituzioni*, Cedam, Padova 2004; C. Landry, *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*, Presses de l'Université du Québec, Québec 2005.

<sup>95</sup> Secondo i dati Istat, il numero dei disoccupati in Italia a Luglio del 2014 è pari a 3 milioni e 220 mila, aumenta del 2,2% rispetto al mese precedente e del 4,6% su base annua. Il tasso di disoccupazione generale nel nostro paese è del 12,6% e quello di disoccupazione tra i giovani (dai 15 ai 24 anni) raggiunge la percentuale preoccupante del 42,9%. Cfr. Istat, *Report. Occupati e disoccupati*, 29 Agosto 2014, pp. 1-18 (<http://www.istat.it/it/archivio/130452>).

<sup>96</sup> Istat, *Annuario statistico 2013*, pp. 188-192.

sempre crescente, la forte frattura esistente tra l'istruzione e la formazione terziaria e la realtà lavorativa. L'indagine Istat *I laureati e il lavoro*<sup>97</sup> svolta nel 2011 rileva che, dopo quattro anni dalla laurea, solo il 71,5% tra chi ha conseguito il titolo nel 2007 lavora, mentre dopo un anno dall'ottenimento di titoli specialistici biennali, solo il 58,2% ha un'occupazione. Inoltre, i giovani che riescono a svolgere un mestiere con un contratto stabile sono ancora meno: dopo quattro anni dalla laurea, il 49,3% tra chi ha frequentato corsi triennali ha un lavoro continuativo con contratto a tempo interminato, mentre tra chi ha concluso percorsi specialisti biennali o a ciclo unico la percentuale scende al 47%.

Le difficoltà economiche e produttive di questo ultimo decennio e la lettura dei dati quantitativi su occupazione e livelli di istruzione mettono sempre più in evidenza che il sistema di istruzione e formazione nazionale deve essere radicalmente trasformato, in particolare quello terziario. Per realizzare un reale cambiamento di paradigma, non è sufficiente attuare le pur giuste e necessarie modifiche interne del sistema universitario, che spingono questa istituzione verso una sempre maggiore autonomia, trasparenza, riconoscimento del merito e un'apertura alle esigenze delle dinamiche produttive e culturali del territorio. Il modello dell'università come ente formativo unico e centralizzato, concepito per garantire meglio l'uguaglianza e per offrire nelle società democratiche una reale opportunità a tutti i cittadini di formazione e istruzione, non ha raggiunto il suo obiettivo. Al contrario, il modello unitario ha accentuato le differenze sociali ed economiche, come testimonia la sempre maggiore difficoltà di trovare un impiego per i laureati e il fatto che un numero sempre più ampio di giovani che hanno conseguito il titolo di laurea svolga professioni che non utilizzano le competenze acquisite durante gli studi effettuati<sup>98</sup>.

È necessario, quindi, sostituire il paradigma unitario con quello differenziato, come avviene in molte altre nazioni<sup>99</sup>. Nelle società democratiche le istituzioni universitarie che, pur confrontandosi con la realtà esterna, pongono al centro delle loro ricerche il sapere e la teoria, non solo l'utile e l'immediato, ma le leggi, i principi e le invarianze svolgono una funzione indispensabile. Allo stesso modo, però, sono fondamentali gli enti formativi che si focalizzano sul "fare" e sul "produrre", non intesi come atti meccanici e ripetitivi, ma come azioni professionali che permettono al lavoratore di manifestare la propria intenzionalità, libertà e autonomia nella realizzazione di un prodotto e nella relazione con gli altri. Lo sviluppo di un modello differenziato e plurale si basa sul potenziamento dei percorsi non accademici che, in Italia, non hanno mai goduto dello stesso prestigio di quelli universitari e hanno occupato sempre una posizione marginale.

Questa trasformazione è possibile se si riconosce il principio pedagogico, già evidente per molti autori della tradizione moderna e contemporanea, che «non esiste lavoro, qualunque lavoro, che non sia ricco di socialità, di cultura umanistica, scientifica e tecnologica e che, per essere svolto a livelli qualitativi adeguati, non richieda soltanto conoscenza pratica, ma anche conoscenze teoriche in grado di interagire in una

<sup>97</sup> Cfr. Istat, *Report. I laureati e il lavoro*, 8 Giugno 2012, pp. 1-24 (<http://www.istat.it/it/archivio/64482>). L'indagine è stata svolta nel 2011 sui laureati di corsi triennali, specialistici o a ciclo unico del 2007. Le percentuali di disoccupazione sono tutte in aumento rispetto alla stessa ricerca svolta sui laureati del 2004.

<sup>98</sup> Per un confronto sui limiti del modello di istruzione e formazione terziario unitario si vedano: R. Simone, *L'università dei tre tradimenti. Un dossier ancora aperto*, Laterza, Bari 2000; A. Monti, *Indagine sul declino dell'università italiana*, Gangemi, Roma 2007; A. Graziosi, *L'università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*, Il Mulino, Bologna 2010.

<sup>99</sup> Per un approfondimento sul sistema di alta formazione in altre nazioni europee si veda A. Cammelli (ed.), *La transizione all'università al lavoro in Europa e in Italia*, Il Mulino, Bologna 2005; D. Jansen, *Governance and performance in the German*, Springer, London-New York 2010; C. Musselin, *La longue marche des universités françaises*, PUF, Paris 2001.

situazione concreta con la precedente»<sup>100</sup>. Il lavoro costituisce un giacimento di principi teorici, tecniche operative e azioni che rappresentano la struttura fondante, a volte manifesta e a volte nascosta, delle attività che lo compongono. Per questa ragione, il lavoro è una pratica in sé istruttiva, formativa ed educativa. Una pratica che il giovane apprendista, se guidato in modo opportuno dal maestro-mastro, può osservare e analizzare per comprenderne gli aspetti tecnici e i principi teorici che la costituiscono, può sperimentare per sviluppare le abilità manuali che permettono di eseguirla e sulla quale può riflettere dopo averla attuata per acquisire le competenze che gli consentono di svolgerla in modo più utile e giusto. In questa prospettiva, l'istruzione e la formazione non universitaria, partendo dal "fare" e dal "produrre" concreto per giungere alle conoscenze più teoretiche ed etiche, possono applicare pienamente la metodologia dell'alternanza formativa che promuove lo sviluppo pieno e integrale di tutte le potenzialità della persona.

Gli Istituti tecnici superiori<sup>101</sup> e i corsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore<sup>102</sup>, se liberati dai vincoli burocratici e dalle contraddizioni normative e se integrati tra loro in un sistema unitario, possono rappresentare, insieme all'apprendistato di alta formazione e di ricerca, il punto di partenza esistente per attuare processi educativi di pari dignità rispetto a quelli universitari e per avviare un reale pluralismo. Un pluralismo che consente ai giovani, a questo punto del loro processo educativo, di scegliere in modo libero e responsabile la modalità e la tipologia di formazione più adatta alle proprie potenzialità, interessi e desideri.

Gli Its e gli Ifts possono realizzare, attraverso l'alternanza formativa, un processo che sia in grado di promuovere la capacità di produrre del giovane e le sue abilità nel lavoro manuale, grazie anche a progetti di alternanza scuola lavoro<sup>103</sup>. Attraverso i laboratori, i tirocini e l'apprendistato, queste istituzioni hanno il compito di progettare una formazione che si concentra sul produrre, sull'operare e sul costruire, senza dimenticare che nessuna attività produttiva è realmente tale senza le idee, i principi astratti e le teorie che la rendono possibile. In questo modo, la lezione teorica in aula o in laboratorio, pur continuando a essere una parte del processo formativo, non sarà qualcosa d'indipendente e di parallelo rispetto alle esperienze delle dinamiche lavorative, ma costituirà un momento integrato dell'intero percorso, riuscendo a esplicitare il sapere teoretico che si trova nelle attività che il giovane ha sperimentato.

In questa prospettiva, l'apprendistato può rappresentare una possibilità concreta per valorizzare il lavoro come attività formativa attraverso la modalità dell'alternanza formativa. Non a caso nel *Testo unico* del 2011, l'apprendistato è definito come «un

<sup>100</sup> G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, cit., p. 153. Wenger afferma: «la cosiddetta attività manuale non è mai "senza pensiero" così come l'attività mentale non è mai "senza corpo"» (E. Wenger, *Comunità di pratica: apprendimento, significato, identità* [1998], Cortina, Milano 2006, p. 48).

<sup>101</sup> Nel 1970, vengono istituiti dallo Stato sette Istituti tecnici con sperimentazione di formazione tecnica superiore. Questi istituti, a causa di inerzie burocratiche e della contrapposizione tra Stato e regioni in materia di competenza sulla formazione professionale, non riuscirono a svilupparsi. Nel 2008, lo Stato sulla base della legge n. 40 del 2007 forma gli Its (Istituti tecnici superiori) che hanno il compito di offrire percorsi di formazione tecnica superiore in alcuni settori considerati prioritari (precisamente nell'area dell'efficienza energetica, della mobilità sostenibile, delle nuove tecnologie per il *made in Italy*, delle tecnologie innovative per i beni e le attività culturali, delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione).

<sup>102</sup> Gli Ifts (corsi post-secondari di Istruzione e Formazione tecnica Superiore) vengono istituiti dal ministro Berlinguer con la legge 144/1999. Gli istituti sono promossi da Regioni, scuole statali e università e hanno il compito di offrire percorsi formativi mirati ai bisogni espressi dal mondo del lavoro e dal territorio.

<sup>103</sup> All'interno del principio pedagogico dell'alternanza formativa, l'alternanza scuola lavoro, introdotta come modalità di conseguimento dei percorsi del secondo ciclo dalla legge delega 53/2003, viene disciplinata dal Decreto Legislativo n. 77 del 15 Aprile 2005 come metodologia didattica che consente ai giovani che hanno compiuto il 15 anno di età di realizzare il proprio processo formativo alternando, in modo integrato e sotto la guida di tutor, periodi di studio e di lavoro.

contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e alla occupazione dei giovani»<sup>104</sup>. Ne consegue che la finalità non è solo l'acquisizione di abilità tecniche ed esecutive in contesti produttivi per ottenere un lavoro. Infatti, l'apprendistato possiede anche, e principalmente, una finalità formativa che, attraverso le potenzialità culturali ed educative del lavoro, permette al giovane di promuovere in modo integrale le sue potenzialità. In particolare, tra le tre tipologie previste dalla legge<sup>105</sup>, l'apprendistato di alta formazione e ricerca offre ai giovani di età compresa tra i 18 e i 29 anni la possibilità di svolgere percorsi formativi sia per il conseguimento di titoli universitari, tra cui anche i dottorati di ricerca<sup>106</sup>, sia per la specializzazione tecnologica superiore e anche per il conseguimento del praticantato per l'accesso alle professioni ordinistiche. Proprio questa tipologia di apprendistato rappresenta un'occasione da valorizzare per consentire la diffusione di un reale pluralismo nell'offerta di percorsi di alta formazione. Un pluralismo che si possa manifestare a partire dal riconoscimento degli aspetti istruttivi, formativi ed educativi presenti in ogni lavoro, grazie a un sempre maggiore coinvolgimento del mondo imprenditoriale e lavorativo che riesca a progettare e organizzare, in un dialogo non gerarchico con le istituzioni universitarie, autentici processi di alternanza formativa.

**Andrea Potestio**

Ricercatore, Università degli Studi di Bergamo  
Researcher, University of Bergamo

---

<sup>104</sup> D.Lgs. n. 167, *Testo unico dell'apprendistato*, art. 1, 14 Settembre 2011. Questo decreto legislativo afferma con forza il valore formativo dell'apprendistato che non può essere considerato solo come un contratto di lavoro volto al profitto e con una finalità puramente esecutiva. In questa direzione, il *Testo unico* porta a compimento lo spirito delle leggi Biagi e Moratti e della, più recente, legge del 9 Settembre 2010, n. 182 (Collegato Lavoro 2010). Su questo tema, si vedano M. Tiraboschi (ed.), *Il Testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè Editore, Milano 2011; G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La scuola, Brescia 2011, pp. 53-89.

<sup>105</sup> Le tipologie di apprendistato previste dalla legge (D.Lgs. n. 167/2011) sono tre: la prima riguarda l'esercizio di diritto e dovere di istruzione e formazione per i ragazzi tra i 15 e i 18 anni; la seconda tipologia riguarda l'apprendistato professionalizzante per i giovani tra i 18 e i 29 anni che vogliono imparare in maniera approfondita un mestiere, comprendendone anche le ragioni teoriche, tecniche, etiche, sociali che lo rendono possibile; la terza di alta formazione e ricerca riguarda i giovani tra i 18 e i 29 anni che vogliono conseguire un diploma di istruzione secondaria superiore, un titolo universitario o effettuare il praticantato per le discipline ordinistiche.

<sup>106</sup> Il recente D.M. 8 Febbraio 2013 ha introdotto in Italia la possibilità di svolgere dottorati "in collaborazione con le imprese" e "dottorati industriali". Anche se non è completamente chiara la distinzione e le modalità di attuazione di queste due forme di dottorato, il legislatore sembra indicare anche per il dottorato la strada della collaborazione tra accademia e impresa, riconoscendo il valore formativo del lavoro nei processi di alta formazione. Su questo tema si vedano: M. Ori, M. Tiraboschi, *Via ai dottorati industriali, ma l'Italia non è pronta*, Bollettino Adapt, Adapt-Press, Modena, pp. 363-366; U. Margiotta, *Vie della formazione dottorale: ricerca accademica e alta professionalizzazione*, in «Pedagogia oggi», 1/2004, pp. 44-63.

## Occupational transitions and competencies certification

### Transizioni occupazionali e certificazione delle competenze

Lilli Casano

#### Abstract

*The article addresses the issue of validation of non-formal and informal learning and certification of competences in Italy and in two advanced regional systems. Particular attention is devoted to the role of competencies certification in the school to work transition. Problems and prospects of the system recently introduced by Legislative Decree No 13 of 16 January 2013 are analysed and the coherence between its concrete application and the paradigm of integration between education, training and work is also discussed.*

#### **La certificazione delle competenze: ragioni, potenzialità e limiti di una politica *partout*.**

Quello della certificazione delle competenze è un tema molto dibattuto ormai da diversi anni e in tutti i principali segmenti delle politiche della formazione e del lavoro, per via del suo configurarsi come *funzione unificante* nel mercato del lavoro<sup>107</sup>, come processo ormai indispensabile per garantire ad esso fluidità e per offrire un sostegno alle persone nelle diverse transizioni occupazionali.

La mobilità sul mercato del lavoro e i frequenti passaggi di status – ormai non più necessariamente unidirezionali e “progressivi” – rappresentano una sfida alla costruzione di percorsi educativi e professionali ricchi di esperienze e competenze di varia natura<sup>108</sup>, aperti e adattabili a richieste/condizioni mutevoli, ma al tempo stesso coerenti<sup>109</sup> e riconoscibili dalle imprese e dalle comunità professionali.

All'interno dei nuovi modelli di carriera, nuove competenze acquistano sempre maggiore centralità, accanto a quelle tecnico-professionali. Ad esempio, la capacità di costruire network relazionali (reali e virtuali) diventa una risorsa cruciale per creare reti di protezione e ampliare le opportunità di visibilità in mercati del lavoro sempre più fluidi. Si amplia, al contempo, la sfera delle attività “fuori mercato” che reclamano riconoscimento e aumenta il peso delle competenze sviluppate in tali ambiti anche ai fini della crescita professionale. La crescente importanza di tali competenze, legate alla sfera personale e

<sup>107</sup> F. Guarriello, *Per un approccio giuridico al tema delle competenze*, in «Osservatorio ISFOL», 20, n. 5-6, 1999, pp. 113-170.

<sup>108</sup> La letteratura relativa ai nuovi profili di competenze necessari per fronteggiare le sfide occupazionali è molto ampia e concorde nel riconoscere il sempre crescente peso del *saper essere*, accanto al *saper fare*, e dunque delle competenze trasversali cognitive, relazionali, organizzative (A. Accornero, *Spunti per un'agenda sui cambiamenti del lavoro*, in «DML», n. 2, 2000, pp. 253-262; S. Negrelli, *Il lavoro che cambia: dal saper fare al saper essere*, in «Sociologia del lavoro», n. 100, 2005, pp. 214-224).

<sup>109</sup> Lo studio delle traiettorie professionali dei giovani che sperimentano percorsi discontinui dimostra che il succedersi di esperienze temporanee e diversificate, nella fase di inserimento nel mercato del lavoro, non necessariamente conduce ad esiti di intrappolamento o disordine lavorativo, se le esperienze sono coerenti ed orientate da un progetto professionale definito (A. Cortese, *Carriere mobili. Percorsi lavorativi di giovani istruiti nel Mezzo-giorno*, Franco Angeli, Milano, 2012).

relazionale, rappresenta una sfida per i sistemi di codifica, attribuzione, riconoscimento, trasferibilità delle competenze e delle qualifiche.

Accanto ai rischi determinati dalla mobilità, si profilano nuove opportunità (formative e professionali) connesse alla diffusione delle nuove tecnologie e della logica dell'*open access*, che ampliano le occasioni di accesso alle informazioni ed alla conoscenza, per quanti hanno potuto sviluppare le competenze necessarie a intercettare e selezionare le informazioni rilevanti nel *mare magnum* delle reti in cui ogni individuo è inserito, più o meno consapevolmente e efficacemente. Da un lato, dunque, emerge la necessità di rendere tracciabili e riconoscibili anche le conoscenze e le competenze sviluppate in questi ambiti di apprendimento; dall'altro riemerge con prepotenza il tema delle competenze di base e delle meta-competenze necessarie per l'utilizzo di tali risorse.

Se le istituzioni di istruzione e formazione non sembrano in grado di dotare tutte le persone delle competenze di base<sup>110</sup>, tecnico-professionali e relazionali necessarie all'esercizio di una piena cittadinanza, ulteriori ambiti di apprendimento vengono richiamati in causa, nella speranza di individuare e valorizzare "giacimenti culturali"<sup>111</sup> che – ove riconosciuti – possano contribuire alla qualificazione del capitale umano.

All'ampliarsi dei fabbisogni di competenze e delle opportunità di formazione (lungo i vettori disegnati dai processi di internazionalizzazione e informatizzazione) corrisponde, dunque, l'estensione di ciò che è definito come ambito di apprendimento, attraverso la riscoperta dell'apprendimento non formale ed informale.

L'individuazione, la validazione e la certificazione delle competenze sono diventate, per tali ragioni, elementi essenziali per il sostegno alle transizioni occupazionali, in tutti gli ambiti. Nella transizione dalla scuola/università al lavoro, la certificazione delle competenze assume via via crescente importanza, parallelamente al ridursi dell'efficacia del titolo di studio come segnale attendibile delle competenze possedute dai giovani; al contempo, il diffondersi di percorsi di formazione iniziale di tipo professionalizzante, caratterizzati dal principio dell'alternanza tra scuola e lavoro, impone che si individuino procedure e modalità di attestazione dei risultati di apprendimento coerenti con i profili differenziati delle competenze sviluppate in diversi contesti. Più in generale, l'esigenza di garantire uniformità e riconoscibilità ai titoli ed alle qualifiche, per lo meno nello spazio europeo, ha imposto già da tempo alle istituzioni formative un ripensamento degli obiettivi formativi in termini di *learning outcomes*, più facilmente riconoscibili e maggiormente informativi.

Nelle transizioni nel mercato del lavoro, sempre più frequenti a seguito della flessibilizzazione dei rapporti di lavoro, la certificazione delle competenze diventa lo

---

<sup>110</sup> L'ormai costante monito all'accrescimento della dotazione individuale di competenze lungo tutto il corso della vita non si riferisce, infatti, solo alla necessità di sviluppare competenze specialistiche o trasversali avanzate, in linea con gli imperativi di una società complessa e *knowledge-based*, ma anche all'urgenza di far sviluppare presso il più ampio strato possibile della popolazione competenze di base, diffuse poco e in maniera disomogenea, come dimostrato dall'ultima indagine PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies, un'iniziativa dell'OCSE volta a misurare il livello di possesso di competenze o abilità chiave). I risultati dell'indagine europea riferiti al 2011-2012 mostrano che il 20% dei cittadini europei in età da lavoro ha un livello basso di competenze linguistiche e numeriche e che il 25 % degli adulti europei non possiede *abilità digitali* sufficienti per un uso efficace delle tecnologie di comunicazione ed informazione.

<sup>111</sup> Con riferimento ai percorsi di alternanza scuola-lavoro, gli esperti sottolineano la possibilità di individuare all'interno dei processi di lavoro occasioni, oggetti e modalità di apprendimento che consentono di sviluppare competenze diverse (o ad un diverso grado di approfondimento) rispetto a quanto sia possibile fare in percorsi di formazione formale basati esclusivamente sul trasferimento di nozioni teoriche. A tale proposito vedi i contributi raccolti in G. Bertagna (ed.), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, Editrice La Scuola, Brescia 2012, con particolare riferimento allo studio di Roncalli.

strumento attraverso cui garantire la trasferibilità delle competenze maturate nel passaggio da un posto di lavoro ad un altro, rappresentando in tal senso uno strumento di tutela del lavoratore attraverso la tesaurizzazione delle competenze maturate (processo non scontato e anzi spesso ostacolato dalla idiosincrasia dei sistemi di sviluppo e di riconoscimento delle competenze all'interno delle aziende).

La certificazione delle competenze si configura poi come efficace strumento di reinserimento lavorativo: attraverso l'emersione delle competenze spesso tacite sviluppate dalle persone, può facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro e può rappresentare anche una fase prodromica al reingresso nei circuiti formativi, incentivato da un riconoscimento di crediti laddove le competenze già maturate siano parte integrante del percorso da intraprendere.

La certificazione delle competenze si rivela, inoltre, cruciale per dare valore professionale alle esperienze maturate nelle cosiddette attività fuori mercato (volontariato, associazionismo, cura) che sono state indicate da alcuni teorici del mercato del lavoro<sup>112</sup> come importante area di attività sussidiaria per alcune fasce dell'offerta di lavoro, funzionale all'accesso ad opportunità lavorative.

Per tali ragioni, ormai da decenni, tali interventi hanno un posto di rilievo nelle politiche del lavoro, di istruzione e formazione in molti Paesi europei<sup>113</sup> e hanno di recente trovato riconoscimento anche in Italia.

Nel nostro Paese, infatti, il tema ha trovato nuova eco con l'approvazione del Decreto n.13 del 16 gennaio 2013 di attuazione della Legge Fornero, che istituisce appunto un sistema nazionale di validazione degli apprendimenti non formali e informali e certificazione delle competenze. L'intervento legislativo è senza dubbio segno della volontà di recuperare il ritardo accumulato in tale ambito dal nostro Paese, nonostante le forti pressioni provenienti dalle istituzioni europee. Negli ultimi decenni, l'impegno delle istituzioni comunitarie sul fronte della promozione dell'apprendimento permanente e della valorizzazione delle competenze sviluppate in tutti i contesti può essere definito incessante, sia sul piano della individuazione e promozione di buone pratiche che su quello delle indicazioni di policy<sup>114</sup>. Solo per citare un'iniziativa recente, il 17 febbraio 2014 la Commissione europea ha aperto una consultazione pubblica sulla "European Area of

<sup>112</sup> M. Paci, *Nuovi lavori, nuovo welfare. Sicurezza e libertà nella società attiva*, Il Mulino, Bologna 2005.

<sup>113</sup> Per una panoramica dei sistemi di validazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze negli altri Paesi europei vedi: M. Otero, J. Hawley, A.M. Nevala, *European inventory on validation of informal and non-formal learning*, European Commission, 2007; degli stessi autori *Update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning - Final Report*, European Commission, 2010; E. Perulli (ed.), *Validazione delle competenze da esperienza. Approcci e pratiche in Italia e in Europa*, ISFOL, I Libri del Fondo Sociale Europeo, n. 181, 2013; G. Di Francesco (ed.), *Certificazione delle competenze e life long learning: scenari e cambiamenti in Italia e in Europa*, ISFOL, Collana I libri del Fondo Sociale Europeo, 2004.

<sup>114</sup> Il tema della validazione degli apprendimenti non formali e informali e della certificazione delle competenze è stato oggetto di numerosi interventi da parte delle istituzioni europee, la cui summa può essere individuata nella Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012. Per una attenta ricostruzione si rimanda a G. Alessandrini, *Prime riflessioni in margine al decreto legislativo sulla validazione degli apprendimenti formali e non formali nel quadro della ratio del modello delle competenze in ottica europea*, in U. Buratti, L. Casano, L. Petruzzo (eds.), *Certificazione delle competenze. Prime riflessioni sul decreto legislativo 16 gennaio 2013*, n. 13, Adapt Labour Studies e-Book series n. 6, ADAPT University Press, 2013. Questo tema è stato anche al centro del programma Lifelong Learning, attraverso cui sono state veicolate verso gli Stati Membri ingenti risorse per la sperimentazione di modelli innovativi e la circolazione di buone prassi. Per una interessante ricostruzione dei progetti finanziati in quest'ambito dalla Commissione Europea, in particolare all'interno del Programma Leonardo da Vinci, volta anche a riflettere sull'impatto e sui risultati di tali sperimentazioni nel nostro Paese, vedi A.S. Balduini, R. Grisoni, F. Saraceni, M. Volpi, *Il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale: progetti, sperimentazioni e risultati del Programma Leonardo da Vinci*, in «Osservatorio ISFOL», n. 1-2, pp. 63-85, 2013.

Skills and Qualifications”, con l’obiettivo di stimolare il dibattito sui problemi che i lavoratori e le persone in formazione incontrano sul piano della trasparenza e del riconoscimento delle loro competenze e delle loro qualifiche. Il *background paper* che apre il dibattito richiama i principali elementi di interesse per le istituzioni comunitarie in tale ambito: l’obiettivo di facilitare la mobilità tra gli Stati europei è agganciato – come nella migliore tradizione delle politiche europee in materia di istruzione e formazione – all’obiettivo occupazionale: si segnala, in particolare, l’importanza della trasparenza di competenze e qualifiche ai fini dello sviluppo dell’occupazione e del governo delle transizioni occupazionali (sempre più frequenti e reversibili).

Nonostante l’enfasi posta sul tema, tuttavia, importanti obiettivi restano ad oggi inevasi: la costruzione di sistemi di riconoscimento e certificazione delle competenze incentrati sulla persona che apprende e in grado di accompagnare percorsi formativi e professionali flessibili si è rivelata un’operazione molto complessa; l’implementazione di procedure semplici, trasparenti, accessibili, adatte ai diversi contesti di apprendimento è ancora un obiettivo da raggiungere nella maggior parte dei casi. L’impegno istituzionale per la costruzione di tali sistemi è differenziato, sia tra i Paesi europei sia, limitatamente al contesto nazionale, all’interno delle diverse Regioni, come vedremo nei successivi paragrafi.

Se è sicuramente opportuno ricondurre le cause di tali performance differenziate alla diversa capacità istituzionale o a resistenze culturali da parte delle imprese, dei lavoratori e delle istituzioni formative, come già evidenziato in un precedente contributo<sup>115</sup>, sembra potersi affermare che all’origine di tali difficoltà ci sia anche una inevasa incertezza sul piano “concettuale” che connota la nozione di *competenza* e la difficoltà di far discendere da tale definizione procedure efficienti per garantirne in qualche modo la misurabilità e la trasferibilità.

La grande operazione di studio, comparazione, elaborazione e standardizzazione di procedure condotta a livello europeo è stata senza dubbio preziosa per approfondire le conoscenze in quest’ambito e porre il tema al centro del dibattito nei vari Paesi europei. Sul piano dell’efficacia degli strumenti, però, la reiterazione di modelli di azione standardizzati in contesti diversi, senza un’opportuna riflessione su cosa sia la competenza e su come sia possibile misurarla e renderla riconoscibile, rischia di creare gabbie burocratiche a tal punto distanti dalle realtà in cui dovrebbero essere applicate da far perdere di vista il senso e gli obiettivi della certificazione delle competenze.

Sviluppatosi originariamente all’interno delle imprese e delle organizzazioni come unità minima in cui era scomponibile il processo produttivo (collegato al concetto di mansione), il concetto di competenza è stato, poi, mutuato da altri ambiti e si presta, ovviamente, a interpretazioni differenti a seconda della visuale (pedagogica, organizzativa, sociologica, giuridica) e del contesto (europeo, nazionale, istituzionale, scientifico, aziendale) in cui viene applicato.

Negli ultimi decenni, il concetto è stato oggetto di una profonda riflessione soprattutto in ambito pedagogico, dove è possibile individuare tre fondamentali modelli epistemologici – comportamentista, cognitivista-costruttivista, personalista – a seconda del ruolo più o meno rilevante assegnato al *soggetto competente* e a seconda dell’importanza assegnata rispettivamente ai comportamenti, agli schemi cognitivi o alla *persona* nel suo

---

<sup>115</sup> L. Casano, *All’incrocio tra formazione e lavoro: problemi e prospettive del sistema di validazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze in Italia*, in «Prospettiva Educazione Permanente», n. 3, settembre - dicembre 2013.

complesso (all'insieme delle sue dimensioni comportamentale, cognitiva, affettiva, valoriale e volitiva)<sup>116</sup>.

In ambito giuridico, come sottolineato da Guarriello<sup>117</sup>, è a partire dalla legge Treu che al concetto è stato definitivamente riconosciuto un significato giuridicamente rilevante con riferimento ai contratti a contenuto formativo e all'interno del sistema di formazione professionale. Recentemente la dimensione giuridica della nozione di competenza è stata protagonista di una autentica riscoperta a seguito dell'approvazione della Legge 92 del 2012, che ha previsto per la prima volta nel nostro Paese l'istituzione di un sistema nazionale di apprendimento permanente, cui si è accompagnata una rinnovata attenzione anche all'interno della letteratura giuslavoristica<sup>118</sup>.

Si è ormai da tempo aperta in merito una riflessione, sottolineata ancora da Guarriello, sulla opportunità di relegare la rilevanza giuridica di questo concetto a tali ambiti o estenderla alla disciplina del contratto di lavoro, fino a sostituire la nozione di mansione diventando così il criterio sulla base del quale determinare l'oggetto della prestazione di lavoro. Ad oggi, se l'ipotesi di porre la competenza a fondamento del rapporto di lavoro ha ormai trovato applicazione all'interno della disciplina del contratto di apprendistato con il decreto legislativo n. 167 del 2011 (Testo Unico dell'Apprendistato), l'estensione di tale concezione all'insieme dei rapporti di lavoro e la collocazione della formazione e delle competenze al centro della vita stessa dell'impresa appaiono ancora idee rivoluzionarie<sup>119</sup>. La stessa ipotesi di porre la competenza alla base dei sistemi di classificazione e inquadramento del personale – già diffusa negli anni novanta – al fine di renderli maggiormente conformi alla realtà degli odierni rapporti di lavoro<sup>120</sup> appare ancora lontana da una compiuta realizzazione.

Questo parziale recepimento della nozione di competenza nell'ordinamento giuridico è, come argomenteremo in sede di conclusioni, tra le ragioni che determinano una scarsa efficacia delle disposizioni, delle politiche e delle pratiche per il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze.

Anche in tale ambito è ad ogni modo acquisita quell'accezione di *competenza* comune alle discipline specialistiche che se ne occupano e alle pratiche manageriali e organizzative, che vede la competenza come combinazione di saperi e pratiche, con una dimensione conoscitiva e operativa, mentre stentano ad affermarsi la sua dimensione

<sup>116</sup> Per un'analisi dettagliata delle origini e delle implicazioni delle diverse prospettive in ambito pedagogico si veda Sandrone G., *Capacità – Competenza – Individualizzazione – Personalizzazione*, in Bertagna G., Triani P. (eds.), *Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013.

<sup>117</sup> F. Guarriello, *Per un approccio giuridico al tema delle competenze*, cit.

<sup>118</sup> E' del 2013 il testo di S. Ciucciocchino, *Apprendimento e tutela del lavoro*, Giappichelli, che offre una ricognizione sistematica sul valore giuridico dell'apprendimento come forma di tutela dei lavoratori. Importanti riflessioni sul punto e con particolare riferimento al tema della certificazione delle competenze erano state precedentemente formulate da Tiraboschi M. (G. Bertagna, L. Casano, M. Tiraboschi, *Apprendimento permanente e certificazione delle competenze*, in (ed.) M. Magnani, M. Tiraboschi, *La nuova riforma del lavoro*, Giuffrè, 2012; M. Tiraboschi, *Validazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze per il mercato del lavoro*, in U. Buratti, L. Casano, L. Petruzzo (eds.), *Certificazione delle competenze. Prime riflessioni sul decreto legislativo 16 gennaio 2013*, n. 13, Adapt Labour Studies e-Book series n.6, ADAPT University Press, 2013).

<sup>119</sup> Vedi a tale proposito l'interessante proposta di Ichino e Tiraboschi, contenuta nel volume curato da G. Gamberini, *Il Codice semplificato del lavoro*, ADAPT Labour Studies, e-Book series n. 23, 2014, con particolare riferimento alla riscrittura dell'art. 2082, comma 2, del Codice Civile, che tenta di recuperare la dimensione formativa dell'impresa con il riferimento esplicito allo sviluppo professionale della persona: "L'impresa è una formazione sociale nella quale sono tutelate la sicurezza, la libertà, la dignità e lo sviluppo professionale della persona umana".

<sup>120</sup> M. Tiraboschi, (ed.), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè, Collana Le Nuove Leggi Civili, Milano, 2011.

situazionale e, soprattutto, quell'ancoraggio alla persona che ne definisce più compiutamente l'essenza.

Tale semplificazione del concetto è, da un lato, da intendersi positivamente quale condizione imprescindibile per far comunicare teoria, pratiche aziendali e ordinamento giuridico, e come già sottolineato è stata incoraggiata da un'incessante opera di codifica, descrizione, generalizzazione (attraverso studi, orientamenti, definizioni) da parte delle istituzioni europee.

D'altra parte, i limiti legati a tale semplificazione, che si è tradotta anche in reificazione e spersonalizzazione del concetto di competenza, emergono sul piano dell'efficacia delle misure proposte a livello europeo e attuate negli Stati membri e nei territori, che si sono rivelate in molti casi slegate dalla realtà del lavoro, delle organizzazioni, oltre che lontane da quel principio di personalizzazione che pure viene in maniera sempre più ricorrente posto a fondamento delle politiche del lavoro e della formazione.

In questa sede, nel tentativo di esplorare la dimensione delle policy connesse al riconoscimento ed alla certificazione delle competenze, pur consapevoli dei limiti sopra esposti, si considererà l'accezione di competenza più diffusa, mutuata dal lessico europeo, e recepita anche nel nostro ordinamento con il Decreto n.13 del 16 gennaio 2013: "comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale" (art.2, co. 1, d. lgs. n.13 del 2013).

Si tenterà però di utilizzare tale definizione (e di guardare alle implicazioni che ne discendono) criticamente, grazie all'apporto, in particolare, della riflessione sociologica (che mette in discussione alcuni assunti alla base di politiche uniformanti e decontestualizzate) e di quella pedagogica (con riferimento a quel filone teorico che problematizza la reificazione del concetto di competenza reclamandone l'ancoraggio alla *persona*).

## **Il sistema italiano di validazione degli apprendimenti non formali e informali e certificazione delle competenze: a che punto siamo?**

Come anticipato nel paragrafo precedente gli insistiti richiami delle istituzioni comunitarie a costruire sistemi nazionali per la validazione degli apprendimenti non formali ed informali e la certificazione delle competenze sono stati accolti, dopo oltre un decennio di sperimentazioni, anche nel nostro Paese con il Decreto n.13 del 16 gennaio 2013<sup>121</sup>.

Secondo quanto stabilito dal decreto sono oggetto di individuazione, validazione e certificazione le competenze acquisite dalla persona in contesti formali, non formali o informali (art. 3, co.1).

La definizione dei diversi ambiti di apprendimento è mutuata dal lessico comunitario: con apprendimento formale si indica «quello che si attua nel sistema di istruzione e formazione [...] e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato [...]»; con apprendimento non formale «quello caratterizzato da una scelta intenzionale della persona [...] in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi [...]»; con apprendimento informale «quello che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle

<sup>121</sup> Vedi U. Buratti, L. Casano, L. Petruzzo (eds.), *Certificazione delle competenze*, per un'analisi dettagliata.

interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero» (art. 2, co. 1).

Il decreto individua dunque gli enti *titolari*<sup>122</sup> delle funzioni sopra richiamate, a loro volta chiamati a individuare (in relazione agli ambiti di titolarità di cui sopra) degli enti *titolati*, cioè soggetti, pubblici o privati, autorizzati o accreditati dall'ente pubblico titolare a erogare in tutto o in parte servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze.

Il sistema dovrà essere conforme a determinati standard di servizio (stabiliti dagli enti titolari per gli ambiti di competenza, art. 4), di processo, di attestazione<sup>123</sup> e di sistema<sup>124</sup>. Con riferimento al processo (art. 5), esso dovrà consistere delle tre fasi sopra richiamate (identificazione, valutazione e attestazione) e prevedere l'adozione di misure personalizzate di informazione e di orientamento nei confronti dei destinatari.

Viene istituito, in conformità agli impegni assunti a livello comunitario per garantire la mobilità delle persone e facilitare l'incontro tra domanda e offerta, un Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali (art. 8, d. lgs. n.13 del 2013), che costituirà il riferimento per la certificazione delle competenze, attraverso la progressiva standardizzazione degli elementi essenziali descrittivi dei titoli e delle qualificazioni (denominazione, descrizione, indicazione del livello nell'European Qualification Framework e referenziazione, laddove applicabile, ai codici statistici di riferimento delle attività economiche ATECO ed alla nomenclatura e classificazione delle unità professionali ISTAT). All'art. 11 del d. lgs. n.13 del 2013 si specifica, infine, che dall'istituzione del sistema sopra descritto non dovranno derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica e si prevede la possibilità che gli enti pubblici titolari stabiliscano costi standard a carico dei beneficiari.

L'impianto sopra descritto è ad oggi ancora inattuato e, sebbene siano stati compiuti alcuni passi in direzione della realizzazione del sistema, sembra che persino l'orizzonte del 2018, termine entro cui le istituzioni europee hanno invitato tutti gli Stati membri ad avviare sistemi per l'individuazione, la validazione e la certificazione delle competenze, sia poco realistico<sup>125</sup>. Inutile sottolineare come tali tempistiche siano fortemente inadeguate, proprio per via dello stretto collegamento tra la certificazione delle

---

<sup>122</sup> In riferimento ai rispettivi ambiti di competenza: il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, per le competenze riferite ai titoli di studio del sistema scolastico e universitario; le Regioni e le province autonome di Trento e Bolzano, per le competenze riferite a qualificazioni rilasciate nell'ambito delle rispettive competenze; il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, per le competenze riferite a qualificazioni delle professioni non organizzate in ordini o collegi; il Ministero dello sviluppo economico e le altre autorità competenti in materia di individuazione e validazione e certificazione di competenze riferite a qualificazioni delle professioni regolamentate.

<sup>123</sup> L'attestazione (art. 6) dovrà contenere una serie determinata di elementi: 1) i dati anagrafici del destinatario; 2) i dati dell'ente pubblico titolare e dell'ente titolato; 3) le competenze acquisite, indicando, per ciascuna di esse, almeno la denominazione, il repertorio e le qualificazioni di riferimento; 4) i dati relativi alle modalità di apprendimento e valutazione delle competenze. Ove la modalità di apprendimento sia formale dovranno essere indicati i dati essenziali relativi al percorso formativo e alla valutazione, ove la modalità sia non formale ovvero informale dovranno essere riportati i dati essenziali relativi all'esperienza svolta. L'attestazione dovrà, infine, essere registrata sul Libretto formativo del cittadino.

<sup>124</sup> Gli enti titolari, nei rispettivi ambiti di competenza, dovranno garantire i seguenti standard minimi a livello di sistema (art.7): l'adozione di uno o più repertori delle qualifiche, una regolamentazione uniforme delle condizioni di fruibilità del servizio, format e procedure standardizzati, adeguata informazione e pubblicizzazione dei servizi, personale con requisiti professionali idonei alla erogazione dei servizi, il collegamento alla dorsale informativa unica istituita dall'art. 4, co. 51, della legge n. 92 del 28 giugno 2012.

<sup>125</sup> Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale.

competenze e le altre riforme in atto nel nostro Paese<sup>126</sup>: dalla regolazione dei rapporti di lavoro, alle politiche attive e passive per il lavoro, al sistema di formazione professionale iniziale, a quello dell'educazione del adulti, tutti interventi che appaiono monchi e rischiano l'insuccesso anche per via dell'assenza di politiche necessarie a fare da collante e correttivo e di strumenti moderni di governo del mercato del lavoro.

I passi fondamentali per l'istituzione del sistema di certificazione delle competenze sono evidentemente l'individuazione degli enti titolati ad erogare i servizi, la definizione delle procedure e delle coperture economiche, e soprattutto la creazione di un Repertorio nazionale delle qualifiche quale aggancio dei diversi sottosistemi e approdo del processo di certificazione.

Ad oggi è stato istituito il Comitato Tecnico che dovrà emanare le linee guida volte a chiarire le procedure attraverso cui attivare i servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze nei vari ambiti, composto da rappresentanti degli enti titolari individuati dal decreto.

Parallelamente, un Gruppo tecnico (composto da Regioni e Ministeri competenti), con il supporto di Tecnostruttura ed Isfol, lavora alla definizione di una metodologia per la correlabilità delle qualificazioni professionali presenti nei repertori regionali già esistenti e alla sua sperimentazione su alcuni settori. Sono state avviate, al contempo, azioni di *maternage* (traghettamento) per promuovere il trasferimento di repertori o singole qualificazioni professionali da Regioni che ne dispongono a realtà territoriali che ne sono sprovviste, operazione già sperimentata negli anni scorsi con accordi bilaterali tra Regioni. Questi interventi sono propedeutici alla istituzione del Repertorio nazionale, in cui confluiranno non solo i repertori regionali, ma anche il Repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale (22 figure di riferimento per le qualifiche triennali e 21 diplomi quadriennali) e il Repertorio delle qualificazioni conseguite in apprendistato, in via di istituzione<sup>127</sup>.

Il Repertorio nazionale deriverà dunque da un'attività di sommatoria di repertori già esistenti o in via di istituzione, una operazione che appare invero puramente formalistica e che si discosta dall'ipotesi innovativa, portata avanti dal legislatore del Testo Unico per l'Apprendistato del 2011, secondo cui le qualificazioni andrebbero correlate innanzitutto alla realtà del lavoro nelle imprese, e dunque ai sistemi di inquadramento e classificazione del personale, con un forte coinvolgimento delle parti sociali a diversi livelli di intervento. Le operazioni in corso per la definizione del Repertorio nazionale sembrano allontanarsi da questo piano sostanziale, prevedendo un coinvolgimento rituale delle parti sociali in veste consultiva, ma senza incidere nella sostanza sulla creazione di un veritiero legame tra qualificazioni e declaratorie dei sistemi di inquadramento professionale.

<sup>126</sup> Per una ricostruzione delle recenti riforme che hanno riguardato il mercato del lavoro in Italia, vedi M. Tiraboschi (ed.), *Il pacchetto lavoro del governo Letta*, Giuffrè, Collana Le nuove leggi civili, Milano, 2013; a cura dello stesso autore, *Jobs Act: il cantiere aperto delle riforme del lavoro*, ADAPT Labour studies e-Book series, n. 25. Sui recenti cambiamenti che hanno interessato le politiche attive e passive del lavoro cfr. S. Spattini, *Il nuovo sistema degli ammortizzatori sociali dopo la legge 28 giugno 2012, n. 92*, Giuffrè, Collana ADAPT-CSMB, n. 6, 2012; della stessa autrice, *La banca dati delle politiche attive e passive*, in M. Tiraboschi (ed.), *Il pacchetto lavoro del governo Letta*, cit. Raccolte sistematiche di commenti e riflessioni su tutti i principali ambiti di regolazione del lavoro interessati da riforme negli ultimi anni sono contenute nell'Annuario del lavoro (2012; 2013), curato da ADAPT.

<sup>127</sup> A seguito del decreto interministeriale del 16 settembre 2012 sulla certificazione delle competenze degli apprendisti, che ha di poco preceduto il varo del decreto sul sistema nazionale, è stato istituito infatti l'Organismo tecnico per l'Apprendistato, previsto dall'art. 6 del decreto legislativo n. 167 del 2011, presieduto dal MLPS, a cui partecipano anche il MIUR, rappresentanti delle Regioni e le parti sociali. Esso rappresenta la sede deputata alla definizione (e successivamente all'inserimento nel Repertorio Nazionale) delle qualificazioni rilasciate in apprendistato.

Particolarmente delicato appare anche il compito affidato al Comitato Tecnico relativamente alla determinazione di linee guida sulla procedure di individuazione, validazione e certificazione delle competenze. Le criticità sembrano riguardare soprattutto le procedure di individuazione e validazione delle competenze maturate in contesti di apprendimento non formale e informale, poiché le pratiche finora realizzate in altri Paesi europei e le sperimentazioni condotte anche nel nostro Paese dimostrano quanto difficile sia identificare procedure attendibili e al tempo stesso sostenibili: se è vero, infatti, che emerge la necessità di validare tali competenze solo a fronte di adeguati “riscontri e prove”, forte è il rischio che gli strumenti di validazione si configurino in termini di sterili raccolte di evidenze documentali o prove artificiali che possono arrivare a svilire la portata e la natura delle competenze che si vorrebbero mettere in evidenza.

La scarsa fiducia nell’attendibilità di tali procedure, d’altra parte, ostacola l’affermazione della pari dignità dei diversi percorsi di apprendimento, che si estrinseca negli ostacoli ancora presenti al riconoscimento, all’interno di ambiti formali di apprendimento, delle competenze maturate in contesti non formali o informali. Ciò è vero per le competenze maturate in contesto di lavoro, ma è vero ancor di più nel caso degli apprendimenti maturati nelle attività fuori mercato, associative e di volontariato<sup>128</sup>, che spesso non sono adeguatamente riconosciute come ambiti di apprendimento, sebbene attraverso di esse le persone siano in grado di sviluppare una serie di competenze trasversali e professionali molto apprezzate nel mondo del lavoro, come emerge da un recente studio dello Youth Forum<sup>129</sup>.

Molta strada resta ancora da compiere anche sul piano della condivisione degli standard di attestazione, anche al fronte delle incertezze sollevate dai numerosi interventi che hanno riguardato il Libretto formativo del cittadino, istituito nel 2005 e oggetto di numerose sperimentazioni, ma mai realmente implementato.

Il sistema descritto in questo paragrafo è stato oggetto di numerose critiche, sollevate anche da scrive in precedenti contributi<sup>130</sup>, legate proprio alla farraginosità dell’impianto e delle procedure ad all’eccessivo formalismo del sistema, oltre che allo scarso coinvolgimento delle parti sociali e delle strutture che sono loro espressione.

Ad oggi e in sintesi, alla luce delle più recenti evoluzioni sopra richiamate, i principali elementi di criticità sembrano essere:

- 1) il ritardo nella definizione di aspetti cruciali (non contemplati dal decreto, ma rimandati a successivi atti), quali l’individuazione dei soggetti titolati a erogare tali servizi e l’elaborazione di Linee Guida per la realizzazione degli stessi;
- 2) il rischio di una deriva formalista, derivante da un recepimento acritico di definizioni e procedure codificate a livello europeo, senza un reale adattamento degli elementi essenziali del sistema al contesto nazionale e senza adeguato raccordo con altre riforme in atto, non solo sul piano dei principi e delle finalità ma anche su quello operativo;
- 3) l’impostazione del Repertorio nazionale delle qualifiche e dei titoli, che stretto da esigenze di uniformità/generalizzazione a livello nazionale e referenziabilità al quadro europeo dell’EQF, rischia di diventare un contenitore di titoli sconnessi dalla realtà del mercato del lavoro;
- 4) il rischio che il sistema sia attuato “a macchia di leopardo” e si riveli poco accessibile, in mancanza di fondi dedicati, poiché come dimostra l’esperienza dei progetti e delle

<sup>128</sup> M. Otero, J. Hawley, A.M. Nevala, *European inventory on validation of informal and non-formal learning*, cit..

<sup>129</sup> M. Otero (ed.), *Study on the impact of Non-Formal Education in Youth Organizations on Young People’s Employability*, European Youth Forum, 2013.

<sup>130</sup> Buratti, Casano, Petruzzo, 2013, cit.; Bertagna, Casano, Tiraboschi, 2012, cit.

sperimentazioni realizzati finora spesso con fondi europei, la messa a punto di sistemi efficienti di validazione degli apprendimenti non formali ed informali ha un alto costo;

5) la mancanza di precondizioni istituzionali cruciali, a partire dalla formazione degli operatori nei vari servizi coinvolti (si ripropone qui il tema dei costi).

Occorre considerare, inoltre, che il sistema impatterà su realtà regionali molto differenziate, anche in termini di capacità istituzionale, come si argomenterà nel paragrafo successivo, e su sottosistemi della formazione e del lavoro oggetto di profonde trasformazioni nel nostro Paese e, in molti ambiti, caratterizzati da immaturità e incertezza istituzionale, che non giovano certamente all’innesto del sistema di certificazione delle competenze. Nel paragrafo 4 si proverà ad analizzare il difficile rapporto tra certificazione delle competenze e strumenti di transizione dalla scuola al lavoro (apprendistato, tirocini e il programma Garanzia Giovani), ma molti altri potrebbero essere gli esempi di discrasia tra le procedure ipotizzate dal decreto e gli specifici contesti di azione (scuola, università, educazione degli adulti, lavoro, volontariato, ecc...).

Più in generale, è forte il rischio di un sovraccarico del sistema, legato alla difficoltà di ricondurre a unità la grossa mole di sperimentazioni e iniziative condotte a livello locale negli anni precedenti, ma in assenza di un quadro nazionale di riferimento. Si tenta ora di ricondurre al sistema appena istituito, ex post, quanto già realizzato, in tempi forzatamente brevi e con un’opera di razionalizzazione burocratica che potrebbe penalizzare proprio le esperienze più innovative.

### **La certificazione delle competenze nelle regioni.**

Parallelamente al configurarsi di un sistema di certificazione delle competenze a livello nazionale – processo che è iniziato negli anni novanta con l’Accordo per il lavoro del 1996 e la legge Treu del 1997 e si è concluso con l’approvazione del Decreto n. 13 del 16 gennaio 2013<sup>131</sup> – a livello regionale la certificazione delle competenze ha iniziato ad essere inclusa, a partire dalla fine degli anni novanta, nell’agenda delle politiche riguardanti il mercato del lavoro e la formazione professionale. Nel corso degli anni duemila molte Regioni hanno avviato sperimentazioni o sono giunte ad una formalizzazione di strategie di azione attraverso delibere ed atti normativi, sebbene in pochi casi ad esse siano seguite indicazioni programmatiche e l’implementazione di veri e propri sistemi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze.

Lo stato dell’arte della certificazione delle competenze nelle diverse Regioni è monitorato da ItaliaLavoro nell’ambito del progetto “Pianificazione Operativa Territoriale”, all’interno del quale vengono elaborati documenti relativi all’apprendistato, ai tirocini e alla certificazione delle competenze. Il monitoraggio relativo al 7 agosto 2014 evidenzia come il grado di attuazione dell’istituto della certificazione delle competenze sia ancora molto differenziato, con solo sei Regioni che hanno un sistema già definito, dieci un sistema in via di definizione, cinque non hanno ancora avviato alcun intervento.

Un’analisi approfondita dello stato di avanzamento dei sistemi regionali è stata condotta da Perulli, che ha individuato tre gruppi di Regioni a seconda dello stato di avanzamento nell’attuazione dei sistemi di validazione e certificazione delle competenze.

Le Regioni in fase 1 sono quelle in cui sono state avviate sperimentazioni, spesso all’interno di specifici ambiti, ma in cui non esiste un quadro legislativo organico, anche in presenza di norme programmatiche che includono la certificazione delle competenze. Tra queste Regioni Abruzzo, Calabria, Campania, Friuli Venezia Giulia, Molise, Sicilia,

<sup>131</sup> Per una ricostruzione dettagliata dei principali interventi legislativi a livello nazionale in materia vedi Perulli, 2013, cit.

Provincia Autonoma di Trento e Bolzano. Occorre però fare delle distinzioni: se è vero che in tutte queste Regioni siamo ancora ai nastri di partenza, in alcune di esse è già emersa una strategia organica in vista dell'attuazione di un sistema. E' il caso della Campania, del Molise e della Sicilia, dove si attendono ancora provvedimenti attuativi in merito ai processi di validazione e certificazione delle competenze, ma sono stati mossi i primi passi verso la costituzione di un Repertorio regionale dei titoli e delle qualifiche.

Le Regioni in fase 2 sono quelle in cui sono stati emanati atti normativi e definito il quadro complessivo delle politiche, ma i sistemi non sono ancora stati avviati in assenza di provvedimenti attuativi. Tra queste Regioni Basilicata, Lazio, Liguria, Marche, Provincia autonoma di Trento, Puglia, Sardegna. Tutte queste Regioni sono accomunate dall'aver emanato atti, negli ultimi anni, specificatamente rivolti alla regolazione della validazione degli apprendimenti e della certificazione delle competenze, ma soprattutto dall'aver istituito e in taluni casi già aggiornato un Repertorio regionale degli standard (ad eccezione di Marche e Provincia Autonoma di Trento che hanno però avviato il processo). Questi territori sono, inoltre, accomunati dal fatto di aver avviato nella seconda metà degli anni duemila esperienze di collaborazione con le Regioni più avanzate, che hanno senza dubbio impresso un'accelerazione al processo istituzionale.

Occorre sottolineare come, sia nel caso delle Regioni collocate nella fase 1 che in quello delle Regioni collocate nella fase 2, la validazione degli apprendimenti e la certificazione delle competenze sono state sperimentate o sono previste solo in specifici ambiti (es. formazione professionale, apprendistato, politiche attive per il reinserimento di fasce svantaggiate), ma non si può ancora parlare di un sistema regionale per la validazione e la certificazione delle competenze maturate in tutti i contesti apprendimento (formale, non formale e informale), come invece previsto dalla normativa nazionale ed europea.

Le Regioni in fase 3, ancora secondo la classificazione di Perulli, sono quelle in cui è stato definito un quadro normativo organico e le procedure sono già state implementate (Emilia Romagna, Lombardia, Piemonte, Toscana, Umbria, Valle d'Aosta, Veneto). In molti casi tanto le procedure, quanto il sistema degli standard professionali contenuti nei Repertori, sono stati testati, aggiornati e implementati e in molti casi sono state emanate Linee Guida per assicurare un corretto adempimento da parte degli operatori.

Per ottenere una fotografia attendibile del concreto stato di attuazione e individuare i territori in cui la certificazione delle competenze si è effettivamente tradotta in azione, ad ogni modo, sembra necessario integrare le informazioni provenienti dai diversi monitoraggi. In particolare, occorre guardare all'esistenza o meno di un Repertorio regionale dei titoli e delle qualifiche, poiché è possibile validare e certificare le competenze solo con riferimento ad uno standard. In assenza di tale requisito non ci si discosta dalla mera sperimentazione di pratiche, che non denota l'esistenza di un sistema. Dal monitoraggio di Italiavoro emerge come solo 4 Regioni (Lombardia, Piemonte, Emilia Romagna e Toscana) abbiano attivato al contempo procedure per la validazione e la certificazione delle competenze e istituito un Repertorio regionale dei titoli e delle qualifiche. Solo Lombardia e Toscana, poi, sembrano nelle condizioni di avviare su larga scala le operazioni di certificazione attraverso l'implementazione del Libretto formativo del cittadino, dopo avere realizzato diverse sperimentazioni settoriali. In Lombardia, in particolare, è in corso la fase di *testing* di una procedura informatizzata, in linea con le previsioni nazionali di collegamento del Libretto formativo con la dorsale informativa unica. Il quadro, dunque, è molto frammentato, laddove in pochissimi casi l'assetto istituzionale attuale sembra idoneo all'implementazione del sistema nazionale. Sul versante delle procedure di validazione e certificazione, il rischio è che le Regioni attualmente sprovviste di una regolamentazione adottino *in extremis* provvedimenti che replicano le indicazioni

nazionali, senza fare i conti con il contesto di riferimento e con la possibile integrazione delle nuove funzioni all'interno della rete territoriale di servizi per la formazione ed il lavoro. A titolo meramente esemplificativo, in Regione Sicilia (in stato di medio avanzamento sul piano dell'istituzione formale di un sistema di certificazione delle competenze) è al momento in corso una profonda ristrutturazione – con parentesi di prolungato stallo – del sistema di formazione professionale; sono emersi, inoltre, gravi deficit istituzionali e serie difficoltà di funzionamento della rete dei servizi formativi e per l'impiego, in occasione del tentativo di attuare politiche attive quali la Garanzia Giovani. Altrettanto pericolosa appare la via del mimetismo istituzionale, attraverso cui si sta tentando di risolvere l'altro importante nodo critico in vista dell'attuazione del sistema nazionale, cioè l'assenza o la debolezza dei Repertori regionali dei titoli e delle qualifiche. La scelta del governo e delle istituzioni competenti di imprimere un'accelerazione al processo di omogeneizzazione, attraverso operazioni di *maternage* o traghettamento di repertori da una Regione all'altra, non potrà che svelare i limiti di ciò che i sociologi definiscono esperimenti di "trapianto istituzionale", che spesso si traducono in operazioni meramente formalistiche e senza concrete ricadute sul tessuto locale.

Spostandoci dal piano dell'assetto istituzionale a quello delle pratiche e delle procedure previste dai singoli sistemi, è necessario guardare alle sole Regioni in cui tali procedure sono state concretamente individuate e implementate, al fine di valutare: la compatibilità di tali modelli con il sistema ipotizzato a livello nazionale; le potenzialità, criticità e condizioni di efficacia delle procedure al momento utilizzate, alla luce del significato e degli obiettivi della validazione e certificazione delle competenze. Si analizzeranno in particolare i sistemi di Emilia Romagna e Lombardia, due tra i più avanzati sistemi regionali attualmente esistenti che presentano diversi tratti comuni, ma anche specificità, che consentono di evidenziare elementi utili ad una riflessione più generale sul sistema nazionale.

Il sistema di validazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze attivo in Emilia Romagna ha le sue basi in interventi riguardanti il sistema regionale delle qualifiche attuati già all'inizio degli anni novanta. Si è strutturato nel corso di due decenni attraverso una costante opera di manutenzione normativa e degli strumenti e attraverso un'ampia partecipazione delle Parti Sociali e delle amministrazioni locali ed opera ormai a regime sul versante della validazione degli apprendimenti formali (più di 5000 certificazioni fino al 2013), mentre più recente è l'impegno sul versante della validazione degli apprendimenti non formali e informali (circa 120 certificati rilasciati al 2013)<sup>132</sup>.

Sul piano delle procedure, le fasi individuate sono in linea con quanto previsto a livello nazionale e con le linee guida europee, in particolare sono previste una fase di accoglienza e orientamento, una fase di identificazione e formalizzazione delle competenze, una fase di valutazione, una fase finale di certificazione.

Sul piano degli attori coinvolti, emerge una specificità del sistema emiliano, che superando l'impostazione pubblicistica abbracciata da altre Regioni e che sembra essere prediletta anche dal Legislatore nazionale, consente a diversi soggetti, pubblici e privati, di erogare il servizio, previa richiesta e autorizzazione da parte della Regione<sup>133</sup>. Questa scelta deriva dalla consapevolezza di dover differenziare i soggetti attuatori (e adattare le modalità di attuazione) a seconda del contesto di apprendimento. Così si è resa possibile una discreta partecipazione non solo degli enti di formazione, ma anche delle stesse

<sup>132</sup> Perulli, 2013, cit.

<sup>133</sup> Requisito essenziale per l'attivazione del Servizio SRFC è disporre di un Responsabile della Formalizzazione e Certificazione (RFC) e di Esperti di Processi Valutativi (EPV) (DGR n. 739/2013).

imprese, che hanno avviato programmi per la certificazione delle competenze dei propri dipendenti in linea con il Sistema Regionale delle Qualifiche.

Con particolare riferimento al processo di emersione e validazione delle competenze, la procedura regionale è unica per tutte le tipologie di apprendimento ed è così articolata: la fase di accoglienza e orientamento è seguita da una operazione di formalizzazione delle competenze di cui la persona richiede la certificazione, formalizzazione operata attraverso l'utilizzo di indicatori collegati al Sistema Regionale delle Qualifiche (ogni qualifica è composta da diverse unità di competenze certificabili, per ogni competenza vengono creati indicatori utili al fine della loro rilevazione). Una volta identificate le competenze da certificare viene costruito un Dossier delle evidenze: la natura delle evidenze che dovranno essere prodotte dipenderà dal tipo di percorso (formale, non formale o informale). La deliberazione regionale che contiene le indicazioni di dettaglio relative all'implementazione del sistema riporta le specifiche modalità attraverso cui sarà possibile ricostruire le evidenze. In particolare, nel caso di competenze sviluppate in contesto di lavoro, distingue tra *evidenze formali* (attestati, dichiarazioni del datore di lavoro, contratti), *di output* (prodotti) e *di attività* (testimonianze di persone, registrazioni relative alle competenze agite)<sup>134</sup>.

La valutazione si compone di tre fasi: un accertamento tramite evidenze (in cui è valutato il dossier precedentemente prodotto); un accertamento tramite colloquio valutativo (che può portare alla certificazione di singole competenze); un accertamento tramite esame (obbligatorio per ottenere una qualifica). L'esame finale prevede la nomina di una Commissione, ed in particolare la presenza di un Esperto di area professionale/qualifica e comprende un colloquio e una prova pratica volta a verificare che la persona, messa in situazione, posseda effettivamente le competenze corrispondenti ad una qualifica. Al termine del percorso, il candidato potrà ottenere dunque: una qualifica (se in possesso di tutte le unità di competenza che la compongono); un certificato relativo a una o più unità di competenze; una *scheda capacità e conoscenze*, se in possesso solo di alcune capacità e conoscenze tra quelle che compongono una unità di competenza. Il quadro di riferimento è chiaramente il Sistema Regionale delle Qualifiche, articolato in profili professionali, descritti in termini di competenze (a loro volta declinate in capacità e conoscenze), correlate all'European Qualification Framework.

Si riscontrano, nel caso del sistema emiliano, una parcellizzazione ed una formalizzazione forse eccessive, al punto da arrivare a produrre attestazioni anche su singole capacità e conoscenze, come se queste potessero essere valutate separatamente rispetto alla competenza che concorrono a formare e poi essere sommate per ricomporla. Sembra, cioè, evidente qui la reificazione del concetto di competenza rimproverata dalla letteratura pedagogica, poiché la competenza viene considerata scomponibile (non più un attributo unitario della persona, fatto di abilità e conoscenze messe in pratica e in situazione) e le sue componenti sono considerate addirittura valutabili singolarmente. Su tale versante, la disciplina regionale si discosta anche dal sistema nazionale, che prevede che *la competenza* sia l'unità minima certificabile.

Il riferimento alla *scheda capacità e conoscenze* come attestazione finale complica e rende per alcuni versi incoerente anche la disciplina regionale dei tirocini. Nella nuova normativa sui tirocini infatti, è previsto che al termine del percorso sia rilasciata, conformemente alla disciplina regionale sulla certificazione delle competenze (che riguarda, come già sottolineato, tutti i percorsi di apprendimento formali, non formali e informali) una attestazione. Si indica come tipologia di attestazione proprio la *scheda*

<sup>134</sup> DGR. 739 del 10 giugno 2013 "Modifiche e integrazioni al Sistema regionale di formalizzazione e certificazione delle competenze di cui alla DGR. n. 530/2006" - Allegato 1.

*capacità e conoscenze*: questa soluzione di mezzo (non impegnativa come una certificazione di competenze, ma che espone comunque le imprese ad un oneroso processo di attestazione) sembra insoddisfacente tanto per le imprese quanto per i giovani, che non si troveranno comunque in possesso di un certificato spendibile sul mercato del lavoro<sup>135</sup>. Sembra questo un esempio di come un'eccessiva formalizzazione possa rivelarsi controproducente.

Da valutare positivamente la previsione esplicita di procedure per la certificazione delle competenze sviluppate in apprendistato, con riferimento alle diverse tipologie (DGR 739/2013). Preme però sottolineare che, sebbene formalmente la Regione includa l'apprendistato, *tout court*, tra le forme di apprendimento formale, le procedure di certificazione delle competenze sono differenziate con riferimento agli apprendisti che svolgono la propria formazione interamente in azienda, che dovranno svolgere l'iter previsto per qualsiasi altro lavoratore, ribadendo così l'assimilazione tra apprendistato professionalizzante e lavoro e la distanza tra formazione in azienda e formazione d'aula. Tale pregiudizio lo ritroviamo nel sistema nazionale, che esclude esplicitamente l'apprendistato professionalizzante dalle modalità di apprendimento formale (vedi più avanti).

Sul piano del finanziamento, il sistema non prevede al momento fondi dedicati e le iniziative vengono di volta in volta finanziate con specifici bandi per l'assegnazione di risorse pubbliche, o privatamente (dalle aziende o dai singoli). Considerato il livello di strutturazione del servizio e la sua progressiva estensione a tutti gli ambiti, ciò rappresenta un problema di non poco conto in vista della sostenibilità futura del modello.

In Lombardia il sistema di certificazione delle competenze è compiutamente regolamentato e attivo, dopo diversi anni di sperimentazioni che hanno condotto infine nel 2012 all'approvazione del modello e delle procedure per la validazione degli apprendimenti formali e informali (DGR 9380/2012). Anche in questo caso, l'implementazione concreta del sistema, per quanto concerne la validazione degli apprendimenti non formali e informali, è da poco uscita dalla fase di sperimentazione ed ha riguardato poche centinaia di procedure, ma è già possibile fare qualche considerazione sull'impianto complessivo, ormai completamente definito e avviato.

La realizzazione dei servizi in Lombardia è affidata ai soli operatori già accreditati per i servizi per il lavoro, o meglio a quei soggetti accreditati che soddisfino ulteriori requisiti legati principalmente alla presenza di personale qualificato. Il processo consiste di cinque fasi: presentazione della domanda da parte del cittadino ad un ente accreditato; valutazione della domanda da parte dell'ente; costruzione del Portfolio delle evidenze; *assessment* e valutazione delle competenze (attraverso l'analisi della documentazione prodotta e, se necessario, attraverso una prova pratica in presenza); rilascio della certificazione. La persona che desidera ottenere la certificazione delle competenze dovrà quindi rivolgersi ad uno degli enti accreditati, valutare insieme al Servizio di Accoglienza dell'ente la ricevibilità della richiesta, costruire il Portfolio delle evidenze (se vuole, chiedendo supporto ad un tutor), consegnarlo ai fini della prima valutazione (ad opera di un Assessor, esperto nell'ambito professionale di riferimento, selezionato dal responsabile della certificazione dell'ente certificatore tra gli esperti presenti in un albo regionale ad

---

<sup>135</sup> La formula sembra peraltro incoerente con la normativa regionale sui tirocini, che prevede che al tirocinante sia garantito l'accesso a tutte le conoscenze e la capacità necessarie all'acquisizione di almeno una unità di competenza della qualifica presa a riferimento nel progetto formativo, sicché sarebbe stato allora opportuno prevedere un certificato di competenza come attestazione finale (ma probabilmente troppo oneroso in considerazione dei fondi messi a disposizione, e del fatto che i costi dell'intero processo di certificazione dovrebbero essere sostenuti dalle imprese una volta esauriti i finanziamenti) (DGR n. 960/2014).

hoc). Se necessario, alla persona sarà richiesto di svolgere, secondo modalità stabilite dall'Assessor, una prova pratica per dimostrare di possedere effettivamente le competenze di cui richiede la certificazione. In caso di esito positivo, viene rilasciato un attestato di competenza regionale (nel caso sia stata certificata una singola competenza riferita a una qualifica) o una qualifica (nel caso il candidato sia in possesso di tutte le competenze che la compongono).

La costruzione del Portfolio delle evidenze avviene attraverso la compilazione di una scheda descrittiva analitica (attraverso cui, con il supporto dell'ente, si fornisce una serie di informazioni volte a dimostrare il possesso di una determinata competenza) e allegando delle evidenze (documenti come lettere di presentazione, certificati e diplomi; prodotti o manufatti; video, foto, registrazioni che documentino tali competenze). Attraverso una griglia di valutazione, l'Assessor è chiamato dunque a validare le competenze, rapportandole alle competenze contenute nel Quadro Regionale degli Standard Professionali, oltre che all'European Qualification Framework che indica il livello di competenza previsto. Sulla base dei punteggi ottenuti sui diversi indicatori di competenza l'Assessor esprimerà una valutazione (positiva o negativa) da cui dipenderà il riconoscimento e la certificazione della competenza o della qualifica. Le varie fasi del processo sono registrate attraverso l'accesso ad un portale informatico, in cui vengono caricate le domande, gli esiti e infine gli output del processo, in modo da garantire tracciabilità.

Alla base del sistema si trova il Quadro Regionale degli Standard Professionali di Regione Lombardia, che contiene la maggior parte delle figure professionali esistenti in Regione e dovrebbe essere costantemente aggiornato, anche sulla base di richieste degli operatori del settore, che possono grazie alla loro esperienza codificare nuovi standard. Il QRSP è articolato in profili professionali, a loro volta declinati in competenze (scomposte in capacità e conoscenze), correlate all'European Qualification Framework. Contrariamente a quanto previsto nel caso della Regione Emilia Romagna, in linea invece con quanto previsto a livello nazionale, la competenza è l'unità minima certificabile.

Sul piano del finanziamento, anche in questo caso non sono previsti fondi dedicati per l'erogazione dei servizi di validazione e certificazione delle competenze. I fondi provengono da fonti diverse a seconda dello specifico progetto, ma è previsto l'accesso a finanziamenti dedicati all'interno del sistema della Dote Unica Lavoro<sup>136</sup>, limitatamente ai disoccupati beneficiari del programma.

I due sistemi analizzati appaiono simili nelle procedure e nell'impostazione di massima, con differenze sostanziali più sul piano della *governance* e del profilo dei soggetti attuatori, con l'Emilia Romagna caratterizzata da una maggiore apertura e inclusività ed il sistema lombardo che si presenta come più chiuso e controllato. Un aspetto che certamente accomuna i due modelli è l'alto livello di formalizzazione che fa riflettere sulle possibili resistenze alla diffusione su larga scala di sistemi (troppo) esperti e sul rischio di sacrificare l'autenticità alla attendibilità dei risultati.

Resta, in particolare, qualche perplessità la scelta di assimilare progressivamente le modalità di valutazione delle competenze maturate in contesti non formali e informali a quelle utilizzate nei contesti formali, alla ricerca di un maggiore rigore e di una maggiore certezza delle attestazioni prodotte. Per riportare i processi e le procedure sul piano della sostanza, nella valutazione degli apprendimenti non formali e informali sembra centrale la

---

<sup>136</sup> La Dote unica lavoro Lombardia è un insieme strutturato di politiche attive e passive per il reinserimento lavorativo di giovani inoccupati, disoccupati, lavoratori in Cassa Integrazione e iscritti alle liste di mobilità, su cui la Regione sta via via innestando strumenti specifici di sostegno alle transizioni occupazionali, tra cui la certificazione delle competenze.

figura dell'Esperto di area professionale/qualifica (Assessor in Lombardia), poichè la valutazione da parte di un esperto dei processi di lavoro in cui si sviluppano le competenze da valutare sembra un importante ancoraggio alla realtà. Non è chiaro, tuttavia, quali accorgimenti siano stati immaginati per rendere il sistema degli esperti di settore rappresentativo e sostenibile su larga scala (considerato l'impegno richiesto agli Assessor, soprattutto in caso di prove in presenza).

Un altro rischio è legato alla difficoltà, per le amministrazioni coinvolte, di tenere nel tempo alta l'attenzione sull'aggiornamento e la condivisione del sistema e, come già sottolineato, di sostenere i costi elevati dei servizi. I grandi sforzi compiuti in entrambe le Regioni per codificare, condividere e diffondere le pratiche e le procedure di validazione e certificazione devono, infine, far riflettere sull'importante opera di riqualificazione e formazione specialistica degli operatori che è necessario avviare in parallelo con l'introduzione di tali dispositivi.

### **La certificazione delle competenze (che manca) nella transizione scuola-lavoro: apprendistato, tirocini e Garanzia Giovani.**

La certificazione delle competenze è richiamata in tutti i principali interventi di riforma che hanno riguardato, nel nostro Paese, la transizione al lavoro dei giovani. Questo segmento del mercato del lavoro, peraltro così critico da poter parlare di una autentica emergenza legata alla disoccupazione o alla inattività dei giovani, può essere, dunque, considerato un importante banco di prova per le politiche in materia di validazione degli apprendimenti non formali e informali. Quale posto tali strumenti occupano nei disegni di riforma dei principali strumenti di transizione al lavoro pensati dal nostro Legislatore per i giovani? Quali potenzialità e criticità, ma soprattutto, quali margini di concreta attuazione e diffusione?

Si considereranno in particolare tre ambiti di riforma caratterizzati, di recente, da importanti interventi: l'apprendistato, riformato con il Testo Unico del 2011 e a più riprese rimaneggiato dalle riforme del mercato del lavoro che si sono succedute in Italia negli ultimi anni; i tirocini formativi e di orientamento, riformati nel 2013 con le Linee Guida sui tirocini in attuazione della riforma Fornero; le politiche attive per l'inserimento lavorativo dei giovani ed in particolare il programma Garanzia Giovani, di derivazione comunitaria e attuato con non poche difficoltà in Italia a partire da maggio 2014<sup>137</sup>.

La certificazione delle competenze è uno degli aspetti ancora meno approfonditi nell'ormai copioso dibattito sul mancato decollo dell'apprendistato, nonostante fosse il punto di equilibrio dell'intero sistema introdotto dal Testo Unico del 2011, con maggiori flessibilità e aperture nella sua gestione pratica e operativa, a fronte di maggiori certezze sulla verificabilità degli esiti dei percorsi di apprendimento. Nonostante siano stati mossi in alcune Regioni i primi passi per la definizione di un quadro di riferimento, in attesa dell'attuazione del sistema nazionale di certificazione e a fronte di continue modifiche legislative, per gli operatori del mercato del lavoro e per le imprese la certificazione delle competenze degli apprendisti è un'incognita, o assume una valenza meramente interna al rapporto di lavoro: rappresenterebbe cioè uno strumento di attestazione delle competenze maturate indipendentemente dal fatto che venga poi riconosciuta la qualificazione contrattuale o meno al termine del periodo formativo. Ciò ridimensiona il senso e il valore della certificazione delle competenze, che è anche e soprattutto uno strumento per il mercato esterno del lavoro, utile al lavoratore per rendere le sue competenze visibili e

<sup>137</sup> Per una ricostruzione del programma a ridosso del suo avvio nel nostro Paese vedi il WP curato da ADAPT, *Giovani e lavoro, manca la garanzia*, ADAPT Working Paper, 2 maggio 2014, n.155.

trasferibili. Obiettivo, questo, non raggiungibile se le procedure sono idiosincratiche e la certificazione non ha valore al di fuori dell'azienda.

Anche facendo un passo in avanti, però, guardando cioè al momento in cui il sistema nazionale di certificazione delle competenze istituito dal Decreto legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013 sarà attuato, emergono delle criticità legate alle sue caratteristiche ed alla sua coerenza rispetto alla disciplina dell'apprendistato, in particolare professionalizzante.

Il decreto prevede, infatti, procedure differenziate a seconda che le competenze siano maturate in contesti di apprendimento formale o no. Nel caso dell'apprendimento non formale ed informale le competenze, per essere certificate, dovranno prima essere identificate, poi validate attraverso opportuni "riscontri e prove" (quindi previa valutazione) e solo successivamente certificate.

Guardando all'apprendistato, ciò significa prevedere un percorso semplificato per l'apprendistato volto al conseguimento di una qualifica o un diploma professionale (ex art. 3 d. lgs. 167/2011) e per l'apprendistato di alta formazione (ex art. 5 d. lgs. 167/2011)<sup>138</sup>; un percorso più oneroso per l'apprendistato professionalizzante (ex art. 4 d. lgs. 167/2011) e per l'apprendistato di ricerca (sempre ex art. 5 d. lgs. 167/2011), che non conducono ad un titolo di studio e si basano prevalentemente sulla formazione in contesto di lavoro.

La concezione restrittiva di apprendimento formale di cui il Decreto si fa portatore («quello che si attua nel sistema di istruzione e formazione [...] e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato [...]») spinge, infatti, ad escludere che il testo indichi come possibile ambito di apprendimento formale tutte le forme di apprendistato normate dal Testo Unico, in quanto, relegando l'apprendimento formale agli insegnamenti impartiti negli istituti di istruzione e formazione, esclude l'apprendistato professionalizzante e quello di ricerca, che si svolgono quasi interamente in impresa.

Questa definizione, che come abbiamo visto nel paragrafo precedente è comune anche ad alcuni dei sistemi regionali più avanzati, si contrappone a quella del decreto interministeriale del 26 settembre 2012 sulla certificazione delle competenze comunque acquisite in apprendistato, all'interno del quale l'apprendimento formale è definito come quell'apprendimento erogato in un contesto organizzato e appositamente strutturato come ambito di apprendimento, intenzionale e che si conclude, di norma, con una convalida o una certificazione, quindi maturato anche in azienda. E' conforme, invece, alla più recente accezione europea<sup>139</sup>, per cui l'apprendimento formale è quello erogato in un contesto organizzato e strutturato, specificamente dedicato all'apprendimento, che di norma porta all'ottenimento di qualifiche, generalmente sotto forma di certificati o diplomi e comprende sistemi di istruzione generale, formazione professionale iniziale e istruzione superiore.

L'esclusione dell'apprendistato professionalizzante dal novero degli ambiti di apprendimento formale, come già segnalato, appare incoerente con i tentativi di affermare la pari dignità di questo percorso formativo rispetto a quelli tradizionali. Le incoerenze non si limitano al livello simbolico o dei principi, ma riguardano anche il piano operativo, laddove, come nella maggior parte dei sistemi attualmente esistenti, non sia consentito alle imprese (pur nella loro veste di soggetti formatori) di certificare le competenze.

<sup>138</sup> Come testimoniano le esperienze di apprendistato di alta formazione finora realizzate, tuttavia, la certificazione delle competenze, qualora non sia appiattita sul rilascio del titolo di studio alla fine del percorso, ma rappresenti l'esito coerente di un progetto pensato in termini di competenze e standard professionali, rappresenta una sfida anche con riferimento a tali tipologie.

<sup>139</sup> Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale.

Le procedure previste dal decreto per la validazione e certificazione delle competenze acquisite in contesti non formali impongono che, ai fini della certificazione, le competenze sviluppate in contesto di lavoro siano certificate solo a seguito di opportuni riscontri e prove, da soggetti terzi, titolati a svolgere tali funzioni, ma è in dubbio se tra tali soggetti potranno rientrare le imprese (come ad esempio attualmente previsto in Emilia Romagna).

In caso contrario sarebbe fortemente ridimensionato il compito assegnato dal Legislatore del Testo Unico dell'Apprendistato al datore di lavoro, che potrà tutt'al più limitarsi ad attestare le competenze sviluppate dall'apprendista in attesa che un ente esterno le certifichi, magari sottoponendo lo stesso apprendista a prove di valutazione. Si assisterà così ad una valutazione doppia: l'identificazione e la valutazione delle competenze sono prima affidate al datore di lavoro e al tutor, a chi cioè ha effettivamente la possibilità di svolgere queste funzioni (grazie all'esperienza e alla conoscenza dei processi di lavoro, e mediante l'osservazione diretta dell'apprendista in situazione di lavoro), che non potranno esimersi dal valutare e registrare in un supporto tali competenze anche perché da ciò dipenderà il conseguimento o meno della qualifica contrattuale di destinazione (così prevede la normativa sull'apprendistato). Affinché però tali competenze siano riconosciute all'esterno occorrerà una successiva valutazione, ad opera di un ente esterno accreditato. Altro nodo da sciogliere è, poi, se all'interno di uno stesso percorso di apprendistato si debbano immaginare procedure di certificazione differenziate per la formazione svolta in aula (formale) e per quella svolta in azienda, complicando ulteriormente la procedura e segnalando definitivamente una spaccatura nella (auspicata) unitarietà del processo formativo (formale e informale) dell'apprendistato.

Il secondo elemento di criticità ravvisabile sul fronte della certificazione delle competenze è relativo agli standard professionali di riferimento. Mentre è ancora inattuato il Repertorio delle professioni ex art. 6 del Testo Unico – che avrebbe dovuto basarsi sulle declaratorie professionali dei contratti collettivi per realizzare un efficace collegamento tra mondo della formazione e mondo del lavoro – si crea un Repertorio nazionale che include il primo (oltre che i repertori regionali esistenti), costruito mediante: standardizzazione degli elementi comuni ai vari repertori esistenti; referenziazione ai codici ATECO e CP ISTAT, oltre che all'EQF. Operazione del tutto formalistica che non può che seguire quello che è il primo e imprescindibile passo: l'istituzione del Repertorio delle professioni di cui al Testo Unico. Solo una volta definite in termini di competenze le qualificazioni professionali, ad opera delle parti sociali, sarà realistico parlare di standard per la certificazione delle competenze e di una loro spendibilità e trasferibilità nel mercato del lavoro e dal sistema lavoro al sistema istruzione/formazione e viceversa<sup>140</sup>.

Questi stessi problemi (tanto sul piano delle procedure che su quello degli standard di riferimento) emergono nel caso dei tirocini. Le Linee Guida del gennaio 2013, ormai recepite da tutte le Regioni prevedono infatti che le competenze sviluppate dai tirocinanti siano certificate, assegnandone la responsabilità al soggetto promotore del tirocinio previo confronto con l'azienda ospitante.

<sup>140</sup> L'importanza del collegamento tra standard formativi dell'apprendistato e standard professionali usati nel mercato del lavoro è stato sottolineato, nell'ambito del dibattito sulla riforma dell'apprendistato in USA, dal Center for American Progress (vedi Ayes s., «National Standards for Strong Apprenticeships», pubblicato in Center for American Progress, <http://www.americanprogress.org>, il 26 agosto 2014). In un recente rapporto sulle pratiche di validazione delle competenze nelle imprese in Europa vengono sottolineati, più in generale, gli effetti negativi derivanti da uno scollamento tra i sistemi di riconoscimento delle competenze all'interno delle aziende e gli standard dei sistemi nazionali di certificazione delle competenze (Cedefop, *Use of validation by enterprises for human resource and career development purpose*, Publications Office of the European Union, Cedefop reference series, n. 96, Luxembourg, 2014).

Anche in questo caso però non è chiaro quali siano le operazioni formalmente in capo ai due soggetti, considerato che il soggetto promotore potrebbe non essere accreditato per la certificazione delle competenze, e così anche le aziende: il tirocinante dovrebbe quindi sottoporsi ad una procedura di valutazione presso un soggetto terzo per vedersi riconosciute le competenze maturate o, meglio, il soggetto promotore dovrebbe rivolgersi a tali soggetti per assolvere al suo obbligo di certificare.

Ci si attende, anche su questo fronte, una serie di soluzioni compromissorie (alla ricerca di un equilibrio tra attendibilità dei risultati del tirocinio e necessità di non appesantire tale strumento con obblighi e procedure gravosi), come abbiamo visto nel caso della normativa emiliana.

E' aperta, poi, la riflessione, se sia corretto prevedere una certificazione delle competenze al termine di tirocini, da intendere (almeno nella tipologia più utilizzata, cioè quella dei tirocini formativi e di orientamento) come momento di socializzazione al lavoro, di orientamento, di avvicinamento ai saperi tipici di una professione, da attuarsi prevalentemente attraverso l'osservazione. Qui sta la principale differenza, sul piano pedagogico, tra apprendistato e tirocini: nel caso dei tirocini, le modalità di attuazione, le finalità, la stessa durata limitata, fanno emergere dubbi sulla possibilità che al termine di tali percorsi si maturino compiutamente competenze riconducibili a profili professionali. D'altra parte, anche in questo caso risulterebbero, in tale prospettiva, ridimensionate tutte quelle componenti (etica, relazionale) che rendono importante l'esperienza del tirocinio a prescindere dalla maturazione di competenze professionali.

La certificazione delle competenze è uno dei principali nodi critici di un altro strumento recentemente messo in campo con grande spiegamento di risorse per combattere la disoccupazione giovanile, la Garanzia Giovani. Il programma europeo, attuato in Italia con molte incertezze a partire dal primo maggio, consiste in una serie di misure di accompagnamento per l'inserimento lavorativo dei giovani tra i 15 e i 24 anni. Tra le misure previste, per accompagnare le transizioni occupazionali dei giovani NEET o disoccupati, c'è ovviamente la certificazione delle competenze. Anche in questo caso il richiamo sembra però destinato a restare lettera morta, poiché l'attuazione concreta del programma è affidata alle Regioni, ognuna delle quali ha individuato diverse priorità, anche alla luce del fatto che solo in poche hanno avviato un sistema per la certificazione delle competenze. Sarebbe stata, però, questa un'occasione importante per inserire la certificazione delle competenze nell'agenda (e con un po' di fortuna nelle pratiche) dei soggetti deputati alla gestione delle politiche attive nei territori, approfittando di un importante sostegno finanziario.

Le asincronie e le incertezze segnalate su tutti questi fronti sono segno della atavica e ormai endemica frammentazione e disorganicità delle politiche del lavoro e della formazione nel nostro Paese, con buona pace degli insistiti richiami degli studiosi e delle istituzioni europee a un coordinamento delle politiche attive e passive, oltre che all'impegno sul fronte delle riforme strutturali, senza cui gli interventi emergenziali naufragano, o non partono affatto.

### **Alcune considerazioni conclusive e proposte di intervento.**

Dalle riflessioni fin qui svolte sembra si possano derivare alcune considerazioni conclusive, che si spera possano offrire anche direttrici operative utili, per superare l'*impasse* e ipotizzare correttivi di *policy* in vista dell'implementazione del sistema sul piano nazionale.

In primo luogo, emerge la necessità di adottare un approccio olistico al tema della valorizzazione delle competenze nel nostro Paese. Il discorso sulla *certificazione* delle

competenze non può prescindere dalla risoluzione del nodo legato al *riconoscimento* delle competenze e del loro *valore*, in tutti gli ambiti in cui si sviluppano, in un contesto di reale comunicazione tra questi.

In questo senso, la declinazione operativa del concetto di competenza adottato sul piano giuridico e istituzionale può giovare del contributo delle prospettive richiamate in apertura di questo contributo. Da un lato, quella sociologica, che invita a considerare i fattori istituzionali che nel nostro Paese si frappongono alla definizione della *competenza* come unità minima certificabile, laddove lo stesso concetto non è assunto come unità minima su cui costruire i percorsi formativi e i percorsi di carriera. Un elemento, quindi, mutuato da altri contesti istituzionali o da suggestioni scientifiche, ma non riscontrabile nelle pratiche quotidiane degli attori del sistema formativo e del lavoro.

Dall'altro, quella pedagogica, che richiama l'attenzione sulle componenti non misurabili della competenza (quella etica e relazionale) e sul suo essere intrinsecamente legata alla persona e al contesto, il che la rende per definizione non individuabile, validabile, certificabile dall'esterno se non in condizioni particolarmente favorevoli. Seguendo tali prospettive è possibile individuare alcune condizioni senza le quali sembra difficile che il sistema abbia successo.

Le istituzioni formative e i soggetti preposti alla programmazione ed attuazione delle politiche formative devono essere i primi a sposare la logica delle competenze: ciò vuol dire progettare i percorsi formativi in termini di competenze; indicare i profili professionali in uscita da ciascun percorso; avviare e applicare rigorosamente procedure per il riconoscimento delle competenze maturate in contesti informali e non formali in termini di crediti formativi; assicurare la permeabilità della propria offerta e della propria organizzazione al mondo esterno. Ciò non può avvenire imponendo dall'alto procedure puntuali, ma riferite ad un solo ambito di azione (nel caso specifico le procedure per la validazione e la certificazione delle competenze) ma chiama in causa la questione della qualità dell'offerta di formazione iniziale e continua di un Paese, dunque della valutazione, *in primis*, del sistema formativo in tutte le sue componenti sostanziali (qualità della progettazione formativa, qualità del personale docente, qualità dei servizi di *placement*, ecc...).

Anche le imprese dovrebbero adottare modalità organizzative ispirate alla valorizzazione delle competenze, integrando le funzioni di: valutazione delle competenze in ingresso ed *in itinere*; orientamento professionale dei lavoratori; mappatura dei fabbisogni professionali aziendali e definizione puntuale dei profili professionali esistenti e dei percorsi di carriera interni all'azienda; riconoscimento delle competenze sviluppate in azienda. In particolare, le imprese dovrebbero essere incentivate a promuovere l'identificazione e la documentazione dei risultati degli apprendimenti maturati in contesto di lavoro, se non direttamente a certificare le competenze (laddove la struttura organizzativa e le strategie del management lo consentano). All'interno delle aziende di grandi dimensioni esistono in alcuni casi sistemi strutturati (sebbene idiosincratici) per l'individuazione e la validazione delle competenze, spesso propedeutici all'accesso ad opportunità formative, ma queste pratiche raramente escono dall'ambito della gestione risorse umane per incontrare quello delle relazioni industriali e diventare oggetto di contrattazione.

La formazione e la certificazione delle competenze rimangono per lo più al di fuori o ai margini delle esperienze di contrattazione territoriale o sui luoghi di lavoro, percepiti come ambiti di intervento non prioritari<sup>141</sup>. Guardando al caso delle piccole imprese,

<sup>141</sup> Damesin et al., *Challenges, actors and practices of non-formal and informal learning and its validation in Europe*, ETUI, Bruxelles, 2014.

l'impegno su questi fronti non può prescindere da un supporto da parte di organismi pubblici, privati, bilaterali, ma ne conseguirebbero importantissimi vantaggi sul piano gestionale e commerciale: da un lato, un facilitato ricorso a modalità di ingresso dei giovani nel mercato del lavoro che ormai richiedono anche nel nostro Paese la capacità di individuare e certificare le competenze acquisite (a fronte di importanti vantaggi economici per le imprese); dall'altro, oltre a costruire una solida reputazione sul piano delle relazioni industriali, di lavoro e a livello territoriale, le imprese potrebbero aumentare le proprie capacità di marketing rendendo esplicite ai clienti le competenze dei propri lavoratori (questo è l'assunto alla base dello sviluppo dei sistemi di "certificazione del personale" per cui le imprese o i singoli professionisti sono disposti a sostenere anche ingenti costi, pur di accreditarsi come specialisti nel settore di riferimento). Anche in questo caso, non si può pretendere che obiettivi di questo tipo siano assunti in seno alle aziende in assenza di opportuno sostegno delle istituzioni e delle parti sociali e di un adeguato supporto tecnico-operativo in vista di un mutamento complessivo delle pratiche di gestione delle risorse umane.

Le associazioni di rappresentanza datoriali dovrebbero sostenere le imprese in questi compiti, offrendo in particolare alle imprese di piccole dimensioni servizi di supporto a livello territoriale e cooperando con i sistemi locali dei servizi per il lavoro e per la formazione sul fronte del monitoraggio dei fabbisogni del mercato del lavoro. Dovrebbero, inoltre, far proprio con maggiore coraggio ed incisività il compito di sostenere un modello di competitività basato su formazione e innovazione, rivendicando - accanto a flessibilità e semplificazione - un utilizzo corretto delle risorse pubbliche stanziato per sostenere questi obiettivi, soprattutto nel confronto con i governi regionali.

I sindacati dovrebbero sviluppare al loro interno una cultura della formazione, non solo nella contrattazione delle politiche ai vari livelli istituzionali, ma rivendicando i diritti legati alla formazione, all'orientamento professionale ed al riconoscimento delle competenze sui luoghi di lavoro, controllando che le opportunità di formazione siano equamente ed efficientemente distribuite, orientando ed informando opportunamente i lavoratori. In Austria, nel Regno Unito, in Danimarca, Finlandia, Svezia e Norvegia, come ampiamente documentato dal Cedefop, i sindacati hanno iniziato a giocare un ruolo significativo in quest'ambito agendo come *learning ambassadors* nei luoghi di lavoro<sup>142</sup>. Affinché si possa immaginare anche nel nostro Paese l'avvio di simili esperienze, occorrerebbe in primo luogo affrontare finalmente e con decisione il nodo della formazione nel sindacato, imprescindibile affinché esso giochi responsabilmente un ruolo nelle politiche formative, con l'avvio di un programma di riqualificazione ad ampio raggio sui temi della formazione.

Congiuntamente, le associazioni di rappresentanza dei lavoratori e dei datori di lavoro dovrebbero assumersi principalmente due responsabilità. La prima, rivedere i sistemi di classificazione ed inquadramento professionale basandoli su un modello per competenze, flessibile e a maglie larghe, ma vigilando a che questo passaggio sia sostenuto da tutele ed opportunità adeguate ad un inevitabile aumento della discrezionalità nella valutazione dei lavoratori. La seconda, assicurare l'efficienza dei sistemi della bilateralità nel campo della formazione (a partire dai Fondi Interprofessionali per la formazione continua), anche razionalizzando quanto finora realizzato, soprattutto in aree cruciali quali l'analisi dei fabbisogni territoriali di professionalità e la certificazione delle competenze. Ciò può essere più efficacemente realizzato a livello locale, per cui è a

<sup>142</sup> Cedefop, *Learning while working. Success stories on workplace learning in Europe*, European Centre for the Development of Vocational Training, Bruxelles, 2011.

questo livello che le parti sociali dovrebbero investire energie, stipulare accordi e riorganizzare strutture e competenze in tema di formazione per il lavoro.

Nel modello che sembra delinarsi nel nostro Paese, al contrario, il coinvolgimento delle parti sociali sembra essere destinato a trasformarsi in una pratica puramente formale e poco incisiva, stante l'assenza di strutture permanenti di dialogo costante per la definizione degli standard occupazionali a livello di settore. L'analisi comparata dei sistemi europei di certificazione delle competenze<sup>143</sup> dimostra come solo nei Paesi in cui il coinvolgimento delle parti sociali è sostanziale, strutturato e costante il sistema produce buoni risultati ed esprime realmente le sue potenzialità, ma in questi Paesi le parti sociali si sono dotate di apposite strutture che svolgono un lavoro significativo di costante monitoraggio delle tendenze del mercato del lavoro. In Finlandia, ad esempio, esistono 26 Commissioni settoriali che sotto la supervisione del Ministero dell'educazione definiscono, anticipano e aggiornano costantemente le competenze riferite ad ogni profilo contenuto nel *Competence Based Qualification System*. Nel nostro Paese, questo compito potrebbe forse essere svolto dai Fondi Interprofessionali per la formazione continua, laddove si dotassero di efficaci strumenti di rilevazione dei fabbisogni delle competenze nei settori e di strutture territoriali in grado di monitorare le specificità territoriali e mettersi in comunicazione con gli altri soggetti attivi nel campo dei servizi per il lavoro e per la formazione.

Gli sforzi di questi soggetti saranno, tuttavia, vani senza una regia pubblica impegnata a: definire standard minimi; identificare gli attori (tutti) e le regole (inevitabilmente generali) del gioco; attribuire (realisticamente) responsabilità; orientare (efficientemente) le risorse pubbliche. Soprattutto, occorre adottare linguaggi e strumenti comuni che devono certamente essere riferibili alle griglie costruite a livello europeo, ma devono in primo luogo avere un *senso* all'interno del Paese, nel mercato del lavoro e nelle istituzioni formative, nell'operare di chi dovrà attuare le politiche e di chi se ne dovrà avvantaggiare.

Come descrivere la competenza univocamente in tutti i luoghi in cui essa deve avere un valore riconoscibile? Come consentire realisticamente che essa sia valutata e quindi riconosciuta in tutti i contesti? A chi attribuire, nei vari contesti, i compiti di individuazione, valutazione e certificazione delle competenze? A questi quesiti è ben più arduo rispondere, pur rinunciando ad una definizione piena del concetto di competenza in chiave pedagogica e attestandosi su un'approssimazione a quel concetto che ne sacrifichi le componenti più difficili da rilevare.

In questa operazione di semplificazione non si potrà mai, però, arrivare al punto di negare due elementi cruciali: la necessità di elaborare metodologie, procedure, responsabilità e attribuzioni differenziate a seconda dei contesti di apprendimento; la componente relazionale della competenza, per cui essa esiste, in primo luogo, se è riconosciuta dalle persone coinvolte nella relazione in cui si esplica, soprattutto nel caso delle competenze maturate in contesto di lavoro e in ambiti di apprendimento informali. In questa direzione vanno le previsioni di alcuni sistemi regionali (es. Emilia Romagna) che contemplano, tra le evidenze che possono essere portate all'attenzione dei certificatori, lettere o dichiarazioni delle persone coinvolte nel processo di lavoro in cui la competenza si è sviluppata. Ulteriori soluzioni, pure contemplate dalle linee guida di alcune Regioni, quali la produzione di fotografie o video della persona in situazione (evidentemente simulata) sembrano artificiali a tal punto da svuotare di senso la pratica di validazione. Interessante appare l'idea della "prova in presenza", durante la quale la persona è invitata a dimostrare la propria competenza svolgendo le attività ad essa connesse in presenza di

<sup>143</sup> Perulli, 2013, cit.; Damesin et al., 2014, cit.

un *assessor*, ma oltre che essere realizzabile solo in un numero limitato di situazioni, tale metodologia rischia di essere anti-economica. L'esistenza di una rete di *assessor*, esperti nell'ambito professionale di riferimento, è importante per garantire attendibilità al processo e riconoscibilità ed è infatti prevista, con diverse denominazioni e con diversi livelli di articolazione, nei sistemi regionali più avanzati, mentre non figura tra gli standard minimi previsti per il sistema nazionale.

Un'ultima serie di riflessioni vuole richiamare l'attenzione su alcuni dei principi posti a fondamento del sistema di validazione e certificazione delle competenze istituito dal Decreto n. 13 del gennaio 2013, a cominciare dal principio di terzietà. Gli sforzi finora compiuti alla ricerca di un'oggettività difficile da raggiungere, di una terzietà a volte controproducente nei fatti, dovrebbero forse concentrarsi su come aumentare la collaborazione, le relazioni fiduciarie ed anche i meccanismi di reciproco controllo tra tutti i soggetti chiamati in causa. A titolo di esempio, con riferimento alla certificazione delle competenze sviluppate in contesto di lavoro, non si può immaginare che esuli dalla valutazione del datore di lavoro, perché si sostituirebbe al rischio della parzialità del giudizio quello della scarsa attendibilità di un giudizio totalmente esterno e di un ridimensionamento del valore delle competenze stesse sul mercato del lavoro, oltre che di deresponsabilizzazione delle aziende. Semplicità: l'analisi delle previsioni del decreto che istituisce il sistema nazionale e quella delle procedure già implementate nei sistemi regionali più avanzati, consente qualche riflessione sulla possibilità di quadrare il cerchio tra correttezza metodologica, attendibilità, semplicità e trasparenza delle procedure. Sembra che su questo fronte ci sia ancora della strada da fare, così come sul piano dell'accessibilità, laddove si ipotizza (art. 11 del d. lgs. 13 del 16 gennaio 2013) che siano le persone a pagare per un servizio che si presenta come risposta a ciò che viene definito un diritto individuale all'apprendimento permanente.

**Lilli Casano**

Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Bergamo  
Research Fellow, University of Bergamo

## Knowledge in action for training

### Il ‘sapere dell’azione’ per la formazione\*

Patrizia Magnoler, Mariachiara Pacquola, Mauro Tesaro

#### Abstract

*The action analysis is currently an area of research that produces results with a high impact on the design of initial and in-service education. In particular, the paths traced by Didactique Professionnelle and the Cours d'action, albeit for different theoretical inspiration, are both centered on the discovery of the relationship that is established between the subject and the work in specific situations. The shared investigation techniques (entretien d'explicitation, autoconfrontation, autoconfrontation croisée) allow the access to the nature of the action and the explicitation of its process and characteristic features, thus helping to the construction of 'knowledge in action' taken from work environments. This kind of investigation may become an opportunity for learning in formal environments, such as professional courses of technical schools.*

#### Introduzione

La capacità di una nazione di riprendere lo sviluppo economico e affrontare i molteplici problemi connessi all'attuale crisi occupazionale si manifesta anche nell'individuazione e potenziamento dei settori nei quali vi è una competenza specifica riconosciuta e che maggiormente attrae investimenti dall'estero. Per l'Italia il *made in Italy* applicato alla moda e, nel caso particolare che verrà di seguito presentato, della calzatura di lusso, costituisce un ambito di eccellenza che si fonda quasi esclusivamente sulla conoscenza tacita del lavoratore, vero e proprio artefice della produzione di artefatti che rispondono a criteri di estetica e sostenibilità produttiva. Il suo saper agire è difficilmente acquisibile da altri in tempi brevi, anche a causa della natura del sapere stesso, insito nell'azione e non reificato in alcun artefatto utile per la formazione.

L'attuale situazione produttiva presenta due diversi problemi che costituiscono delle sfide interessanti: da un lato il ricambio generazionale che rischia di diventare il reale ostacolo alla continuazione di una produzione artigianale-industriale di eccellenza, dall'altro l'inserimento nelle aziende produttive di personale neo diplomato o straniero portatore di nessuna o altra pratica. La formazione si confronta quindi con la necessità di disporre di strumenti e percorsi capaci di guidare l'azione e la riflessione sulla stessa cercando di conseguire due obiettivi: lo sviluppo di un atteggiamento professionalizzante atto ad affrontare il 'nuovo' che si presenta in ogni produzione artigianale di alto livello e la diminuzione dei tempi per lo sviluppo delle competenze rispetto al modello classico di apprendistato.

#### 1. Azione e apprendimento

I recenti studi nell'ambito delle neuroscienze (Rizzolatti, Sinigaglia<sup>144</sup>), sull'azione (Theureau<sup>145</sup>) e la Didattica Professionale<sup>146</sup> (Pastré, Mayen, Vergnaud<sup>147</sup>; Pastré<sup>148</sup>) forniscono altri elementi per rivisitare l'apprendimento genericamente definito 'per imitazione' connesso alle pratiche di apprendistato e portano l'attenzione su due fattori fondamentali: la scoperta del sapere insito nell'azione al fine di renderlo contemporaneamente oggetto di analisi e di comunicazione, il modellamento del gesto professionale attraverso la sua epistemizzazione, processo necessario ad attivare un apprendimento intenzionale.

L'obiettivo della formazione in azienda o svolta in situazioni formali (istituti tecnici, ITS, ecc...) evidenzia spesso l'attenzione particolare a sviluppare un 'saper fare' che consenta di affrontare diverse attività lavorative attraverso situazioni di modellamento e di simulazione. Bandura<sup>149</sup> ha evidenziato l'importanza del modello per colui che osserva, modello che è necessario per costruire, anche senza azione diretta, una rappresentazione dell'azione dell'altro. I fattori che influenzano lo sviluppo della rappresentazione mentale dell'azione osservata sono connessi, fra altri, al riconoscimento della competenza del modello, alla somiglianza fra le caratteristiche personali e il modello, al processo di identificazione fra il modello e colui che apprende. Se alcuni fra questi aspetti hanno una connotazione particolarmente connessa alla percezione dell'altro come persona ed esperto, ciò che invece viene posto in luce dagli studi delle neuroscienze è la possibile natura della somiglianza tra caratteristiche proprie di un individuo e il gesto osservato. Come affermato da Gibson<sup>150</sup>, la percezione visiva di un oggetto comporta la selezione di talune caratteristiche che offrono delle opportunità pratiche (*affordances*) e quindi rievocano immediatamente degli atti motori ad esse congruenti. L'informazione visiva diviene informazione motoria che porta all'esecuzione dell'azione, azione che sarà sempre diversa a seconda delle *affordances* attivate da ciascun individuo rispetto al medesimo oggetto e all'uso che ne vuol fare in un determinato momento e contesto. Questo processo complesso è incorporato, implicito, immediato e difficilmente indagabile, è anche la base sulla quale si fonda la continuità della prestazione quando la persona si trova a dover gestire in tempi brevi diversi schemi motori in funzione di un'attività. Si viene così a stabilire un rapporto tra soggetto/oggetto/situazione/obiettivo.

La simulazione, in quanto dispositivo formativo che potenzia l'azione anche come riproduzione di quanto osservato, ha lo specifico obiettivo di far apprendere un'attività nella quale il ruolo del sapere è 'opportunistico', serve a sostenere e completare un agire competente. La Didattica Professionale (DP) ripensa il processo con il quale il soggetto

\* L'articolo è stato discusso dai tre autori. La stesura è di P. Magnoler (Introduzione, 1. Azione e apprendimento, Conclusione) e di M. C. Pacquola (2. Il dispositivo formativo fondato sull'Analisi dell'Azione).

<sup>144</sup> G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

<sup>145</sup> J. Theureau, *Le cours d'action: méthode élémentaire*, Octarès Edition, Toulouse 2004; J. Theureau, *Le cours d'action: méthode développée*, Octarès Edition, Toulouse 2006; J. Theureau, *Le cours d'action: méthode réfléchie*, Octarès Edition, Toulouse 2009.

<sup>146</sup> La Didattica Professionale è un ambito di ricerca che nasce dall'interazione fra gli studi di psicologia ergonomica, psicologia dello sviluppo e didattica. La continuità degli studi sviluppati va rintracciata nell'analisi dell'attività lavorativa al fine di sviluppare le competenze professionali ossia la capacità di affrontare positivamente sia attività di funzionamento (esecutive), sia di adattamento (sviluppo). Si pone in continuità con i principi della formazione degli adulti e dell'apprendimento continuo apportando nuove teorizzazioni, e rivisita l'ingegneria della formazione a partire dall'analisi del lavoro.

<sup>147</sup> P. Pastré, P. Mayen, G. Vergnaud, *La didactique professionnelle*, «Revue française de pédagogie», 154, 2006, pp. 145-198. [file:///C:/Users/standard/Downloads/rfp-157-154-la-didactique-professionnelle%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/standard/Downloads/rfp-157-154-la-didactique-professionnelle%20(2).pdf).

<sup>148</sup> P. Pastré, *La didactique professionnelle*, PUF, Paris 2011.

<sup>149</sup> A. Bandura, *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ 1977.

<sup>150</sup> J.J. Gibson, *Un approccio ecologico alla percezione visiva*, il Mulino, Bologna 1999.

capace<sup>151</sup> può diventare anche soggetto epistemico, in grado di comprendere e dire la pratica e, ciò facendo, di concettualizzare la propria azione per mutarla intenzionalmente o per comprendere i cambiamenti insiti nell'azione professionale. La DP propone due tipi di simulazioni: la prima di ordine più ampio, su uno specifico compito che presenta la necessità di agire attivando molteplici attività in sincronia fra loro (*l'apprentissage sur le tas*), la seconda si fonda invece sulla risoluzione di problemi tipici che caratterizzano l'attività (*simulation de résolution des problèmes*) rilevati tramite una precedente analisi del lavoro. Questa seconda tipologia offre la possibilità di porre attenzione alla relazione che si stabilisce tra problema e schema che il soggetto utilizza per affrontare la situazione. Il concetto di schema, di origine piagetiana ma rivisitato da Vergnaud<sup>152</sup>, ha un ruolo centrale nella DP in quanto parte dall'ipotesi che l'attività umana abbia una propria organizzazione, sia ripetibile (pur senza essere uguale) e che possa essere perciò indagata. A differenza di Piaget, Vergnaud pone al centro dell'analisi l'interazione tra il soggetto e la situazione e quindi tra lo schema prodotto dal soggetto e ritenuto il più adeguato ad affrontare la specifica situazione<sup>153</sup>. Il rapporto fondamentale è tra schema e situazione, relazione che comprende anche obiettivi, soggetti e processo di produzione. Lo schema si compone di quattro elementi fra loro in continua interazione:

- uno o più obiettivi;
- delle regole d'azione (se...allora), modalità di prendere informazioni dal contesto e di controllare;
- delle invarianti operatorie (sono concetti, elaborati nell'azione e che fungono da riferimento per la decisione, e teoremi in atto che rimandano a concezioni ritenute per vere e costituiscono dei veri e propri organizzatori dell'azione e della regolazione in azione). Le invarianti operatorie si ravvisano nelle relazioni considerate necessarie e nelle caratteristiche ritenute indispensabili. La loro presenza, assenza o difformità attiva immediatamente processi, perlopiù impliciti, di adeguamento per riportare uno stato di equilibrio necessario alla riuscita dell'attività;
- inferenze in situazione (vengono elaborate dal soggetto per adeguare lo schema alla situazione).

La coppia schema/situazione è fondamentale per pensare l'apprendimento e l'esperienza. Non ci sono schemi senza situazioni, ma nemmeno situazioni senza schemi, poiché è lo schema che identifica una situazione come facente parte di una certa classe di situazioni<sup>154</sup>. Dall'esperienza si può trarre la presenza dello schema e questo processo di elucidazione costituisce lo spazio di apprendimento per colui che ha agito ma anche per altri che, approcciandosi a particolari situazioni, potranno 'guardarle' secondo l'organizzazione imposta dall'attore.

Si ravvisano quindi due momenti fondamentali che si articolano continuamente fra loro in situazione di apprendistato: l'azione e la rivisitazione dell'azione. L'esperienza

<sup>151</sup> Secondo Rabardel, le *sujet capable* è un soggetto il cui sviluppo non è tanto sull'acquisizione di saperi ma sull'apprendimento delle attività in situazione. È un soggetto che dice 'io posso' prima di dire 'io so'. P. Rabardel, *Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir*, in P. Rabardel, P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception*, Octares, Toulouse 2005, pp.11-30.

<sup>152</sup> G. Vergnaud, *Au fond de l'action la conceptualisation*, in J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, PUF, Paris 1996, pp. 275-292.

<sup>153</sup> La situazione prevede la presenza di oggetti, di proprietà e di relazioni che i soggetti debbono conoscere per riuscire ad intervenire nella situazione stessa.

<sup>154</sup> La classe di situazioni raccoglie situazioni simili che mostrano la medesima organizzazione e possono far riferimento al medesimo schema, pur affrontando le variabili che possono richiedere un aggiustamento in fase d'azione.

costituisce momento di apprendimento attraverso il fare e la centralità dell'agire porta l'attenzione sul prodotto e sul processo, sulle ragioni delle decisioni e sulla pertinenza delle stesse in rapporto alla situazione (*situation de validation*, Brousseau<sup>155</sup>). La simulazione, nella fase di *debriefing*, consente di potenziare l'analisi riflessiva e retrospettiva dell'attività dilatando i tempi per la rivisitazione dell'azione, attiva il soggetto e il gruppo nell'analisi e nel recupero degli elementi cognitivi dell'attività partendo dalle tracce reali. Il formatore (o ricercatore a seconda della tipologia di dispositivi formativi) aiuta a ripercorrere l'azione utilizzando diverse tecniche quali l'autoconfronto semplice, l'autoconfronto incrociato (Clot, et al.<sup>156</sup>). Theureau propone l'utilizzo dell'autoconfronto semplice per tracciare la presenza della coscienza pre-riflessiva, cioè l'esperienza nata dall'accoppiamento strutturale tra soggetto e situazione, e giungere alla coscienza riflessiva che consente di avere una descrizione di ciò che è «mostrabile, raccontabile e commentabile da parte dell'attore in ogni momento del suo svolgersi a un osservatore-interlocutore attraverso condizioni favorevoli»<sup>157</sup>. L'autoconfronto costituisce quindi un mezzo a disposizione della ricerca per ricostruire il senso soggettivo (*cours d'expérience*). L'autoconfronto incrociato offre in più la possibilità di porre in relazione le spiegazioni di differenti soggetti a partire dalle tracce di una specifica attività per riuscire a ricostruire il significato assegnato dalla comunità.

Gli ormai lontani echi del modello dell'apprendistato cognitivo (Collins, Seely Brown, Newman<sup>158</sup>) riprendono nuove significazioni attraverso pratiche di ricerca che ampliano soprattutto le fasi in cui l'esperto sostiene l'apprendista nell'elaborazione del pensiero intrinseco all'azione (*articulation*) e lo porta a ricostruire il proprio percorso d'azione comparandolo con quello dell'esperto (*reflection*).

Le riflessioni teoriche sin qui accennate conducono verso un ripensamento del modello dell'apprendistato affrontando diverse sfide. La prima riguarda lo spostamento dell'attenzione non tanto su colui che apprende, ma sul sapere con il quale l'apprendista si confronta. Nella formazione dell'artigiano spesso non esiste un "sapere disciplinare" da trasporre didatticamente (Chevallard<sup>159</sup>; Develay<sup>160</sup>), esiste però un expertise diffuso che va colto e reso intelligibile, comunicabile a partire dall'analisi della pratica di coloro che il mestiere lo sanno fare bene (*best performer*). La formazione va quindi preceduta da una fase di ricerca nella quale si creino le condizioni per giungere all'individuazione delle situazioni caratterizzanti un mestiere e alle diverse classi di situazioni, compresi gli schemi ad esse sottesi. È questo un passaggio necessario per allontanarsi dal percorso che vedeva un passaggio quasi automatico tra la proposizione di compiti e la loro realizzazione. Come evidenziava Leplat<sup>161</sup>, la *tâche* (il compito prescritto) è sempre diversa dal compito reale, essendo questo il risultato di un processo interpretativo estremamente connesso al contesto e al soggetto, ivi compresa la sua storia personale/professionale e quindi alla sua conoscenza incorporata. È questo tipo di

<sup>155</sup> G. Brousseau, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, Éd. La Pensée Sauvage, 1998.

<sup>156</sup> Y. Clot, D. Faïta, G. Fernandez, & L. Scheller, *Les entretiens en Autoconfrontation croisée: une méthode en Clinique de l'activité*, Éducation Permanente, 2001

<sup>157</sup> J. Theureau, *Le cours d'action: méthode développée*, cit., p. 46.

<sup>158</sup> A. Collins, J.S. Brown, S.E. Newman, *L'apprendistato cognitivo, per insegnare a leggere, scrivere e a far di conto*, in C. Pontecorvo et al., 1995, pp. 181-231.

<sup>159</sup> Y. Chevallard, *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble 1991.

<sup>160</sup> M. Develay, *Le sens d'une réflexion épistémologique*, in M. Develay (dir.) *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une Encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, Paris 1995, pp. 17-31.

<sup>161</sup> J. Leplat, *Regards sull'attività in situazione de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, PUF, Paris 1997.

approccio alla situazione che permette di parlare di *style* di un particolare attore all'interno di una cultura lavorativa comune (Clot<sup>162</sup>).

Connessa alla prima, vi è una seconda sfida che riguarda la progettazione di dispositivi che permettano di porre l'apprendista a confronto con l'attività dell'esperto consentendogli, anche attraverso artefatti utili a ripercorrere l'azione osservata e l'esplicitazione della coscienza pre-riflessiva, di cogliere le invarianti operatorie con le quali controllare il proprio gesto professionale. La formazione diviene così uno 'spazio che incoraggia l'azione' (Durand<sup>163</sup>), che permette al soggetto di osservare, comprendere, sperimentare e rivisitare l'azione scoprendo le origini del proprio agire.

Un tale approccio pone come obiettivo centrale 'il riuscire' insieme 'al comprendere' attraverso un modellamento non solo del gesto, ma della concettualizzazione che lo genera e lo sostiene, e vede nell'attività sia lo strumento sia l'obiettivo, come realizzazione di un 'possibile' fra altri (Durand et al.<sup>164</sup>).

## 2. Il dispositivo formativo fondato sull'Analisi dell'Azione

Il Distretto Industriale della Riviera del Brenta (D.I.) si caratterizza per la produzione di calzature di lusso delle più importanti firme internazionali ed è dislocato in un territorio tra Padova e Venezia. Vede la presenza di 554 imprese, 10.612 lavoratori, 19.421.000 paia di scarpe prodotte di cui il 91% esportate, 1650 MECU di fatturato (dati del 2012). All'interno del Distretto opera il Politecnico Calzaturiero che si propone come Centro Risorse di Innovazione Tecnologica, Formativa e Pedagogica; negli ultimi 6 anni è stato capofila in 3 progetti Leonardo e nell'attuazione di tali progetti ha adottato l'approccio della Didattica Professionale (DP). Attualmente, con il progetto *Competences pour l'Europe* (CO.PE), il Politecnico effettua una ricerca per migliorare l'efficacia del legame formazione-lavoro dei Sistemi lavorativo-educativo-formativo del "settore moda" e per riuscire a capitalizzare i saperi taciti esplicitati e formalizzati con le tecniche della DP. I risultati della fase di ricerca vengono utilizzati per sperimentazioni di dispositivi formativi formali offerti dal Politecnico.

<sup>162</sup> Y. Clot, *Travail et pouvoir d'agir*, PUF, Paris 2008.

<sup>163</sup> M. Durand, L. Filliettaz, *Travail et formation des adultes*, PUF, Paris 2009.

<sup>164</sup> L. Albarello, J. M. Barbier, E. Bourgeois, M. Durand, *Expérience, activité, apprentissage*, PUF, Paris 2013.

**L'ARTICOLAZIONE DELLE TAPPE METODOLOGICHE DELLA DIDATTICA PROFESSIONALE**

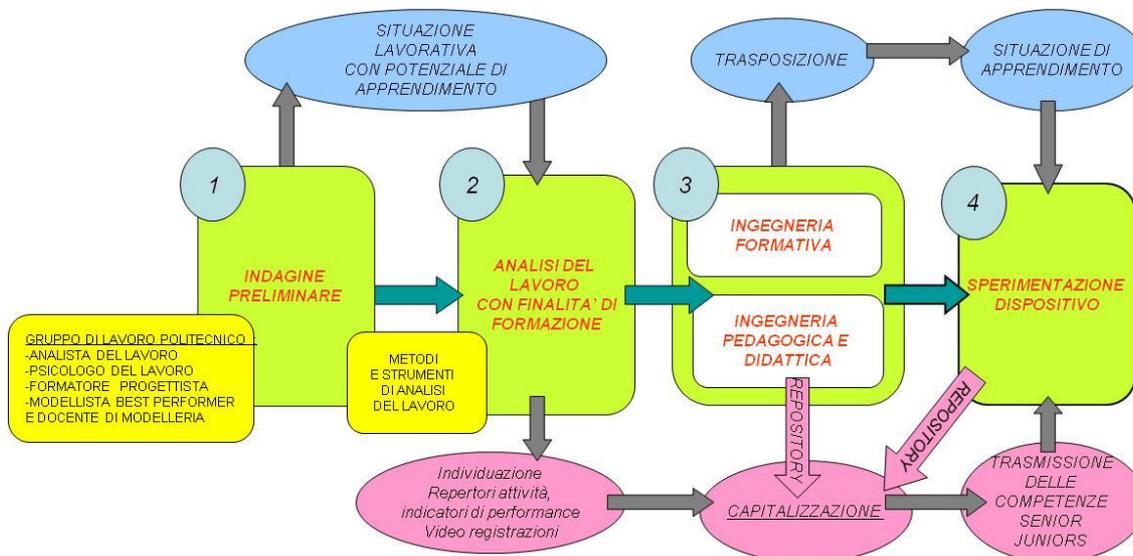


Fig. 1 - I passi metodologici dell'approccio DP

In questa sede viene illustrato come la DP ha permesso di potenziare l'efficacia della progettazione formativa all'interno dell'Istituto 'Tecnico superiore dello sviluppo del prodotto e del processo', nato nel 2014, per dare una risposta ai recenti studi sulle figure professionali più richieste dal mercato. Il percorso ha l'obiettivo di formare una figura professionale tecnica, altamente specializzata sul prodotto, sui processi produttivi e sulle nuove tecnologie per il *made in Italy* nel settore della moda-calzatura. Il percorso ha una durata biennale, è riconosciuto a livello Europeo e prevede una struttura mista che affianca alle ore di formazione (1.200 ore) una serie di stage in azienda (800 ore).

In questa prospettiva il gruppo di lavoro CO.PE ha costruito un impianto di ricerca per analizzare la pratica e l'agire competente del modellista esperto e trarne elementi utili alla progettazione di un dispositivo formativo (Fig.1).

### 2.1 L'analisi del lavoro dell'esperto Modellista

La figura di modellista deve essere in grado di progettare prodotti di eccellenza, dei pezzi 'unici', dalle linee creative esasperate dalla ricerca innovativa stilistica e costruttiva, rendendoli riproducibili, all'interno di un'organizzazione produttiva sempre più industriale, ma che mantiene l'accuratezza di una realizzazione artigianale. È stato perciò individuato, tra i modellisti operanti nel Distretto, un esperto (*best performer* e docente presso la Scuola di Modelliera e Design della Calzatura del Politecnico) disponibile a condividere la sua esperienza e ad affrontare il lavoro di esplicitazione. Il compito oggetto di indagine è riferibile ad una classe di situazioni e, in particolare ad una situazione specifica (la decolleté con punta fina, tacco alto e forma sfilata), sufficientemente rappresentativa della classe. Le fasi della ricerca si presentano così organizzate (Fig. 1).

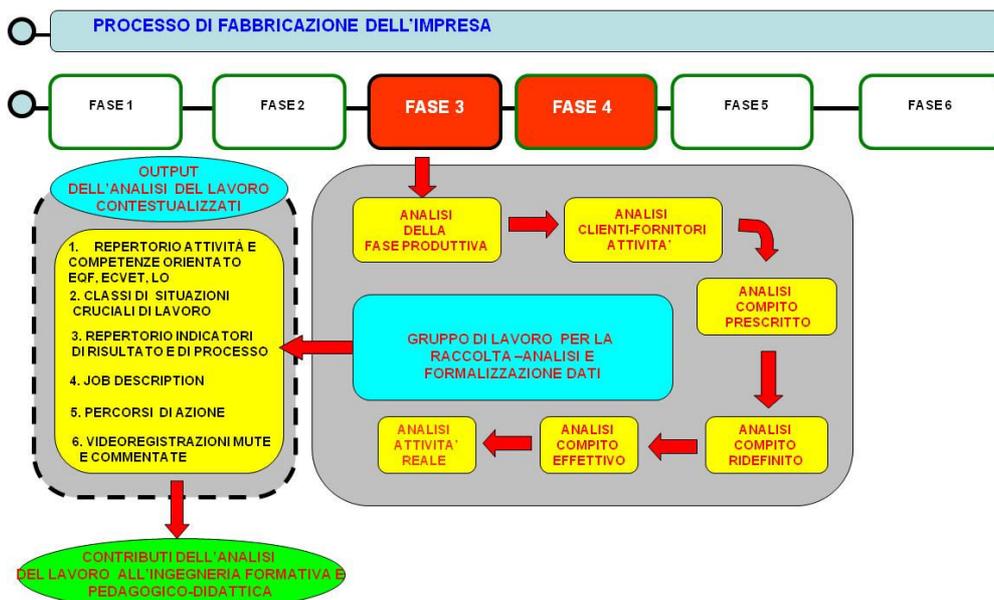


Fig. 2 - I passi metodologici dell'analisi del lavoro e gli output

L'analisi del compito prescritto attraverso l'osservazione sul campo e lo studio dei documenti formalizzati ha permesso di pervenire alla catalogazione organica e strutturata dei diversi documenti prescrittivi esistenti relativi al ciclo di modelliera-prototipia, e di determinare ciò che formalmente è richiesto al lavoratore in termini di procedure formalizzate di istruzioni.

Ciò ha reso possibile una prima familiarizzazione da parte dei ricercatori non solo con il contesto produttivo sotto il profilo macro/micro-organizzativo, ma anche con il glossario dei termini riferiti alla calzatura e correntemente utilizzati all'interno dell'organizzazione.

L'analisi del compito ridefinito ha permesso di determinare, utilizzando l'intervista di Vermersch<sup>165</sup>, ciò che l'esperto 'dice di fare'. All'inizio del lavoro di analisi, come spesso accade, la verbalizzazione è lacunosa; man mano che la ricerca procede, aumenta considerevolmente non solo la quantità delle informazioni che l'esperto fornisce ma anche la loro qualità, la consistenza della loro riorganizzazione concettuale: questo avviene attraverso il dialogo con il ricercatore, grazie alle domande e alle riformulazioni che portano il professionista a esplicitare maggiormente, a denominare (in alcuni casi per la prima volta) il nome di percezioni, processi mentali, rappresentazioni di oggetti e di situazioni, procedure, elementi stabili e varianti della sua azione, a svelare quindi a sé e all'indagine quei contenuti preziosi per la direzione competente della sua azione professionale, ma coperti dalla sensazione di 'ovvietà' e di 'banalità'. Questa fase metodologica, quindi, dura lungo tutto l'arco della ricerca e i risultati ottenibili sono apprezzabili soprattutto nella fase finale di validazione del materiale rielaborato dal ricercatore e sottoposto all'esperto, dandogli l'occasione di riflettere su un artefatto il cui contenuto è la sua stessa conoscenza in azione.

L'analisi del compito effettivo ha consentito di cogliere la parte osservabile dell'azione e di individuare le diverse categorie di variabili osservabili (posture, movimenti, spostamenti, direzione dello sguardo, azioni e prese di informazione...). Questa fase è stata video ripresa e analizzata con attenzione dal ricercatore in quanto fondamentale per rivelare lo schema dell'azione; essa ha fornito anche le prime informazioni sulla parte non

<sup>165</sup> P. Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, ESF, Paris 1994.

osservabile dell'azione e ha guidato l'avvio di un approfondimento e comprensione nella fase metodologica successiva.

Nel nostro caso, il modellista esperto è riuscito a leggere e interpretare un disegno stilistico di una décolleté di lusso e trasporlo in un arco di tempo molto breve (45 minuti circa), trasformandolo operativamente da un artefatto 2D (il disegno su carta) ad un altro 2D nell'output finale (gli stampi in cartoncino con le indicazioni realizzative per la produzione del prototipo), attraverso una realizzazione 3D simulata (la 'prova sfilata' con un materiale, la carta capama, simile alla pelle) verificando così il rispetto delle dimensioni, volumi, proporzioni attese dallo stilista.



Fig. 3 - Alcune tra le operazioni maggiormente rilevanti nella realizzazione dell'attività (in particolare la realizzazione della prova sfilata T4.2 e T4.3)

L'analisi dell'attività reale, sviluppatasi tramite autoconfronti semplici, si è basata sulla guida alla verbalizzazione dell'attività reale dell'esperto a partire dalle 'tracce' lasciate dalla sua attività (documenti, materiali, videoregistrazioni). Questo passaggio metodologico ha permesso di esplorare la modalità soggettiva e competente dell'operatore nell'utilizzare concetti organizzatori e regole d'azione (invarianti operatorie). È emerso che lo schema d'azione dell'esperto si organizza nella situazione lavorativa in base a due concetti organizzatori, l'armonia disegno-forma della scarpa e la sostenibilità produttiva, che generano un articolato albero di scelte, alternative all'esecuzione dei compiti successivi. Ad esempio una regola è questa: 'se... la punta non coincide con l'asse di mezzeria... allora... dovrò dare un maggior margine esterno rispetto all'interno del cartamodello'.

Gli output dell'analisi del lavoro sono stati:

1. il repertorio attività professionali del modellista, composto da due attività: A1-costruzione degli stampi e della busta e A2-realizzazione del prototipo, in cui le singole operazioni osservabili di ciascun compito sono state mappate con relative foto, descrizioni degli indicatori di processo e di risultato per ogni compito<sup>166</sup>;
2. la classe di situazioni di lavoro del modellista, comprese le tipologie di variabili (forma, modello, materiale, lavorazione) la cui interazione determina il grado di complessità delle situazioni di lavoro esistenti (da standard a complesse a

<sup>166</sup> Nell'attività A1-"costruzione degli stampi e della busta" i compiti individuati sono: T1-studio di fattibilità, T2-costruzione della base della forma, T3- Costruzione della base del modello, T4-prova sfilata, T5-realizzazione degli stampi, T6-realizzazione della busta con le specifiche del modello; nell'attività A2-"realizzazione del prototipo" i compiti sono: T1-verifica del taglio della pelle, T2-verifica dell'orlatura, T3-verifica del montaggio, T4-verifica del finissaggio, T5-prova calzata.

- degradata); sono state illustrate inoltre le situazioni cruciali di lavoro, quelle che richiedono una particolare expertise;
3. i concetti organizzatori dell'attività del modellista e del loro impatto sull'identificazione della situazione di lavoro da affrontare sulla base della classe di situazioni di riferimento e della prefigurazione dell'impatto sulla modificazione dell'azione nell'esecuzione dei compiti previsti dal repertorio attività;
  4. il percorso d'azione del modellista, una formalizzazione del *cours d'action* dell'esperto, capace di descrivere, per ogni compito mappato nel repertorio, in modo integrato, sia il processo dell'azione osservabile che quello non osservabile, rappresentando l'effettiva modalità di integrazione di percezioni, cognizioni, decisioni, movimenti;
  5. tutte le tracce di attività del best performer (videoregistrazioni mute e commentate, foto, schizzi, realizzazioni...).

L'obiettivo dell'analisi del lavoro era non solo informare i ricercatori sull'oggetto di indagine, il lavoro, mappandone i contenuti attraverso output precedentemente illustrati, ma anche quello di sfruttare il potere formativo degli strumenti di indagine utilizzati (intervista di Vermersch, autoconfronto semplice e incrociato) al fine di informare e formare l'esperto-docente sulla propria pratica. L'esperto-docente ha manifestato, a conclusione dell'analisi, la sua sorpresa rispetto alla quantità di conoscenze tacite che sottendevano gli automatismi dell'agire professionale, affermando che ora aveva strumenti più efficaci per gestire la sfida formativa in aula («questi documenti, che racchiudono il mio sapere, mi aiutano per far loro capire (agli allievi ndr) come deve funzionare il loro ragionamento») e dimostrando un maggiore senso di padronanza nelle capacità di esplicitare e concettualizzare le proprie conoscenze in forma organizzata per obiettivi e progressione pedagogica.

## 2.2 Le specifiche del dispositivo di simulazione

La progettazione del dispositivo formativo doveva simulare quanto più possibile una reale situazione di lavoro (Fig. 4). Fino a quel momento, il docente aveva progettato dispositivi di simulazioni basate su situazioni didattiche semplificate, in cui gli allievi erano chiamati a riprodurre a casa il modello su forme di scarpa ordinarie e semplici, copiando dal ricordo dell'azione svolta in laboratorio. Nella nuova situazione di apprendimento, invece, gli allievi dovevano risolvere un problema (realizzare gli stampi di un modello conosciuto su una forma di scarpa di lusso, più difficile), raggiungere l'output richiesto dal docente verificando attraverso una simulazione 3D (la prova sfilata) il corretto svolgimento dell'azione fino al risultato finale. Questi elementi richiedevano una riorganizzazione dello schema di azione precedentemente appreso, introducendo operazioni di verifica intermedia, applicando le regole d'azione e i relativi criteri di valutazione a una nuova situazione all'interno della classe di situazioni di apprendimento previste dal docente e dei concetti organizzatori sottesi.

I risultati dell'analisi del lavoro sono diventati fondamentali mediatori didattici per la spiegazione dell'azione per l'esperto/docente, e per l'azione dell'allievo nel suo lavoro di riproduzione autonoma. Inoltre, nel dispositivo sperimentale, è stata introdotta la figura del tutor dell'apprendimento (il ricercatore con competenze di psicologia del lavoro e di formazione professionale) che, nei diversi momenti didattici, ha svolto il ruolo di accompagnamento dei processi di apprendimento riflessivo degli allievi.

Alla sperimentazione hanno partecipato 18 allievi, 14 maschi e 4 femmine, 15 italiani e 3 stranieri di cui uno con basso livello di scolarizzazione italiana, il 50% diplomati e il 50% con laurea almeno triennale di cui solo il 25% proveniente da percorsi del settore,

il 50 % inoccupato, 25% disoccupati in cerca di ricollocazione da altri settori, 25% lavoratori in settori diversi.

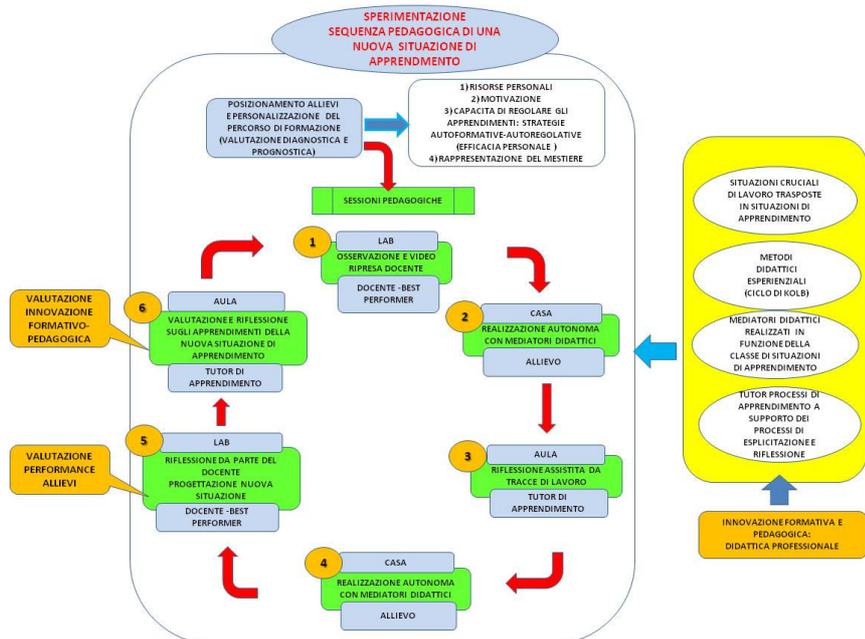


Fig. 4 - La struttura del dispositivo formativo

Il percorso è durato 6 mezza giornate nell'arco delle ultime due settimane di Luglio 2014, complessivamente 6 sessioni, alternativamente di laboratorio, lavoro a casa e aula.

Il docente ha introdotto in laboratorio (1) la nuova situazione di apprendimento, ed è stato video-ripreso dal tutor mentre realizzava l'attività e illustrava la funzione dei nuovi mediatori didattici e la loro usabilità. Gli allievi, dopo aver realizzato a casa (2) l'attività in autonomia supportati dai mediatori didattici, hanno riflettuto in aula sull'esperienza vissuta (3) e, con l'accompagnamento del tutor, hanno confrontato la modalità personale d'azione con quella dell'esperto, analizzando con autoconfronti incrociati i passaggi operativi più difficili incontrati con l'ausilio del video e del Repertorio di indicatori, esplicitando le operazioni cognitive e manuali messe in atto. Hanno inoltre individuato le invarianti, 'ciò che resta stabile quando tutto cambia', che accomunano la nuova situazione con quelle precedentemente vissute. Il percorso è proseguito con un secondo momento di realizzazione della pratica a casa (4) e la verifica dell'operato e dei risultati di apprendimento da parte del docente (5). Un conclusivo momento di riflessione in aula, guidato dal tutor (6), ha portato il gruppo classe a riflettere sulla collocazione dell'attuale situazione di apprendimento rispetto alla progressiva complessità delle variabili da gestire per una piena padronanza della classe di situazioni.

### 2.3 La valutazione dei risultati di apprendimento e dei risultati della sperimentazione

La valutazione del docente (5), con un approccio di co-valutazione formativa, si è basata sull'uso del Repertorio di indicatori di risultato e di processo, procedendo su due livelli:

- i risultati della simulazione 3D ottenuta dall'allievo con la trasposizione del disegno di stile in 2D, la prova sfilata in carta capama;
- la capacità dell'allievo di descrivere la propria azione 'situata' (come, ad esempio, sono stati calcolati i margini di montaggio del modello considerato) e di porre al docente domande circostanziate e precise sulle difficoltà incontrate (margini troppo corti)

argomentando le scelte compiute nel proseguire o correggere l'azione (aggiungere qualche mm al margine esterno)<sup>167</sup>.

Il docente ha potuto rilevare un generale miglioramento della padronanza degli allievi nell'argomentare le proprie scelte operative, motivando e circostanziando i propri errori, aspetti questi che facilitano l'individuazione dei passaggi d'azione sui quali intervenire a livello formativo.

In un questionario per valutare l'utilità dei nuovi supporti pedagogici, della percezione di cambiamenti avvenuti nel proprio percorso d'azione grazie all'introduzione dell'innovazione didattica, la risposta degli allievi ha fornito i seguenti risultati:

- il 72% ha considerato utile l'introduzione di una figura di accompagnamento alla riflessione sull'azione;
- l'81% ha considerato utile la revisione e il confronto in aula di alcuni punti critici della lezione di laboratorio grazie alla visione del video ripresa in laboratorio e agli auto confronti incrociati;
- l'81% ha valutato utile il Repertorio di indicatori come guida efficace all'azione nel lavoro a casa e come riferimento per la discussione in classe.

## Conclusioni

L'apprendistato gestito nelle situazioni formali e informali deve attualmente confrontarsi con la sfida di rendere il lavoratore in azione e il futuro lavoratore capaci di un apprendimento intenzionale e non 'incidentale'. È in situazione di immersione lavorativa e professionale che il soggetto sviluppa contemporaneamente la produzione e la costruzione di sé: la coscienza pre-riflessiva di cui parla Theureau, l'esperienza incarnata, si crea nell'attività e aiuta il soggetto ad agire attivando processi di riconoscimento, associazioni fra elementi simili. Mentre trasforma il mondo elaborando artefatti, egli trasforma parallelamente il suo repertorio di risorse le quali, però, devono diventare 'oggetto del pensiero' per poter essere intenzionalmente utilizzate ed essere trasferite a nuove situazioni.

Riprendendo il pensiero di Piaget e Vygotski potremmo quindi trarre una suggestione sulla conoscenza: la sua forma operatoria, quella che permette di agire in situazione, e la sua forma predicativa sono fundamentalmente complementari, ma solo quando si riesce a ridurre lo scarto tra il 'fare' in modo esperto e il 'dire' quello che si fa e perché, si ottengono numerosi vantaggi: se da un lato l'esperto, condividendo il proprio sapere permette alla comunità di confrontarsi per trovare una modalità più efficace di agire e concettualizzare, dall'altro è lui stesso il beneficiario principale, potendo rivisitare, in un momento distinto e distante dall'azione, il proprio sapere maturato attraverso la simulazione e i risultati ottenuti (successo o insuccesso). L'apprendimento esperienziale diventa quindi patrimonio soggettivo e collettivo, andando a costituire un'unità di significati pur nella diversità che caratterizza ogni gesto professionale individuale (conoscenza organizzativa).

La traiettoria per un nuovo apprendistato potrebbe essere rivista connettendo attività produttiva e attività costruttiva in rapporto ad un sapere tratto dall'agire esperto: la ricerca, analizzando il modello complesso dell'azione ed esplicitando le variabili e le invarianti rilevanti, può efficacemente supportare la costruzione di un 'sapere' denso di un fare produttivo, orientare allo sviluppo di capacità di regolare schemi e non solo singole

<sup>167</sup> La qualità delle domande come indicatore della conoscenza sviluppata è stata illustrata da P. Mayen, *Le processus d'adaptation pragmatique dans la coordination d'une relation de service*, in K. Kostulski & A. Trognon (dir.), *Communication interactive dans les groupes de travail*, Presses universitaires de Nancy, Nancy 1998, pp. 205-234.

azioni, di accelerare i tempi di formazione, come dimostrano le ricerche sulla DP e alcune esperienze a livello nazionale<sup>168</sup>.

Nel caso illustrato si è cercato di mantenere l'ancoraggio del sapere alla pratica, ma nel contempo di renderlo comunicabile traducendolo in strumenti e dispositivi a supporto della formazione professionale, coniugando l'economicità temporale del mediatore simbolico (scrittura, linguaggio..), e l'importanza di disporre di un sapere 'denso d'azione', non snaturato dalla sua origine.

**Patrizia Magnoler**

Professore Aggregato, Università degli Studi di Macerata  
Adjunct Professor, University of Macerata

**Mariachiara Pacquola**

PhD student in 'Human Sciences, Università degli Studi di Macerata  
PhD student in 'Human Sciences, University of Macerata

**Mauro Tescaro**

Direttore del Politecnico Calzaturiero  
Director of the Shoe Polytechnic

---

<sup>168</sup> M. C. Pacquola, B. Pacquola, *Le rapport travail et formation dans l'industrie de la chaussure: le cas du Politecnico calzaturiero*, Hors-série AFPA "Les synergies travail-formation", 2014.

## University teaching and high professionalization

### Didattica universitaria e alta professionalizzazione

Maria Teresa Moscato, Giorgia Pinelli

#### Abstract

*In a general pedagogical perspective, there is no doubt that the person professionalization starts, upstream, in its overall educational process, starting from childhood and, downstream, in a series of events, direct and indirect, which happened in non-formal and informal context. The school-academic contexts constitute only a segment of the professionalization process. This essay try to explain this question: could the university teaching actually be bent in the direction of professionalization? The Authors speak from two similar but different point of view (both university students; doctoral student one/university activities management the other one). The conclusion is not entirely optimistic, but this paper tries to discover the conditions of allowing or preventing the professionalisation into the nowadays university teaching.*

#### L'Università e l'idea di professionalizzazione

Come premessa remota dobbiamo osservare che l'idea di professionalizzazione non è realmente estranea alla formazione universitaria in quanto tale: piuttosto occorre comprendere come essa si configurasse idealmente nell'università tradizionale (intendiamo l'università anteriore al 1968). Questa comprensione deve servirci a interpretare correttamente lunghe resistenze interne ad alcuni processi di trasformazione, posizioni pregiudiziali tuttora osservabili, e perfino alcune insufficienze presenti rispetto al tema della professionalizzazione dentro l'università oggi.

La professionalità che si prefigurava come meta formativa dentro l'università era in primo luogo una professionalità "alta", propria di una classe dirigente, professionalità la cui prima base, quindi, poteva essere solo una conoscenza rigorosa di tipo scientifico. Se è la scienza il fondamento della professionalità e della responsabilità di una classe dirigente, ne segue che il primo compito dell'università (un compito funzionale ed etico-politico insieme) è quello di garantire lo sviluppo della conoscenza scientifica in tutte le sue dimensioni: la conoscenza umana va dunque "preservata", ed insieme "svilupata", perché essa costituisce di per sé un "bene comune" da custodire implementandolo. Partendo da una simile premessa, concettualmente semplice, ma eticamente e politicamente "forte", il modello formativo accademico assume di necessità alcuni caratteri specifici: il modello è elitario e meritocratico, perché la classe dirigente è inevitabilmente composta dai "pochi" e "meritevoli", anche quando gli accessi fossero incoraggiati e facilitati per numeri di studenti sempre più ampi. Ma l'intrinseca selettività del modello dipende in primo luogo dalla necessità che sia lo studente ad adeguarsi alla richiesta formativa, e mai viceversa, dal momento che il compito prioritario dell'istituzione accademica è lo sviluppo della

conoscenza. La conoscenza poi (l'alta "cultura"), assumerebbe intrinseco valore formativo, sia sul piano personale, sia nei confronti di un'alta professionalità, che si configura come "remota" rispetto al percorso accademico. Naturalmente esistevano forti differenze, nel concreto dei percorsi accademici, ma soprattutto in relazione alla presenza di un profilo professionale definito (come nel caso di medicina o ingegneria). Una sottile linea di demarcazione distingueva quindi, non tanto le facoltà scientifiche da quelle umanistiche, ma le facoltà e i loro percorsi interni in relazione alla maggiore o minore definizione di un profilo professionale, socialmente riconosciuto e condiviso da studenti e docenti.

Non c'è dubbio che la presenza di un profilo professionale di formazione costituisca un vincolo e un legame unitario, sia per i docenti fra loro, sia nelle relazioni dei docenti con gli studenti. Anche permanendo implicito, il profilo interviene sulle reciproche aspettative, determinando una significativa differenza in tutta la didattica universitaria. A ciò si aggiunge, per alcune professioni, la presenza di uno specifico Albo professionale, e quindi di un Ordine professionale: ciò modifica già a monte i rapporti didattici fra le diverse generazioni universitarie, e introduce un'idea di responsabilità formativa, in termini professionali, e una possibilità di controllo diretto di detta formazione professionale, da parte della generazione anziana, e di quella dei docenti universitari in particolare. Per questa via, una Facoltà con un profilo professionale relativamente meno definito, come la ex Facoltà di Giurisprudenza, assumeva ed assume di fatto una configurazione formativa "forte", nella connessione con le attività dei propri ordini professionali.

In linea generale, meno netto è il profilo professionale atteso, meno incisiva appare l'idea di una responsabilità formativa dell'Università in senso professionale, sia con riferimento ai contenuti disciplinari che vengono proposti, sia con riferimento alle modalità di insegnamento, e sia soprattutto per quanto riguarda le modalità di valutazione/selezione degli studenti stessi. Nelle Facoltà più nettamente professionalizzanti, il prestigio accademico dei docenti è di norma non separabile dal loro prestigio professionale e sociale, e ciò facilita, nella percezione dello studente, fin dai primi anni, l'idea di avere comunque da imparare dagli accademici i "segreti di un mestiere" prestigioso. Si tratta di un elemento motivazionale talmente importante da correggere anche eventuali errori didattici dei docenti.

Si configurava una diversa situazione, nel modello tradizionale, per le Facoltà in cui il profilo professionale era meno netto, e per le quali l'insegnamento nella scuola secondaria avrebbe costituito in ogni caso un possibile sbocco. Pensiamo in primo luogo ai corsi di laurea in Lettere e ai corsi di Laurea di Matematica e Fisica: tuttavia queste Facoltà godevano in ogni caso di un indiscusso prestigio culturale e scientifico, sul piano sociale, tale da attrarre studenti che in larga misura si sarebbero poi trasformati in insegnanti secondari (più o meno come ripiego professionale).

Esistevano inoltre dinamismi di osmosi fra la scuola secondaria e l'Università, favoriti in primo luogo da un orizzonte culturale e ideale condiviso: ai fini di un'alta professionalità remota, una didattica universitaria fortemente selettiva attribuiva alla scuola secondaria di tipo liceale (in primis il liceo classico) una funzione propedeutica e preparatoria, e la scuola secondaria si riconosceva e si rappresentava come tale senza particolari resistenze. Fino al 1969, un preciso quadro normativo regolava del resto gli accessi accademici, definendo con quale titolo di maturità secondaria si potesse accedere a ciascuna Facoltà, e quindi appariva nettamente distinta, anche nelle attese sociali, la funzione di preparazione accademica assolta dal liceo classico (unica secondaria dalla quale si accedesse a tutte le Facoltà), rispetto al liceo scientifico e rispetto agli Istituti Tecnici, indirizzi per i quali le possibilità di accesso accademico si riducevano progressivamente. Questa situazione determinava una relativa uniformità nella preparazione iniziale di base degli studenti di ogni singola Facoltà (a parte le differenze

individuali), e influenzava le aspettative dei docenti accademici nello svolgimento delle loro lezioni. Era, ad esempio, un luogo comune che gli studenti provenienti dal liceo classico eccellessero perfino in Matematica.

Negli anni Sessanta apparve un volume di uno studioso americano che aveva indagato sui titoli scolastici e accademici di grandi manager dell'industria e di imprenditori di successo, evidenziando la frequenza di studi umanistici nei loro curricula (Mc Keon, 1971). In un momento in cui ci si rappresentava un contrasto decisivo fra le "due culture", umanistica e scientifica, il dato appariva per alcuni versi sorprendente.

In realtà, la capacità preparatoria dei licei nei confronti dei percorsi accademici di tutte le Facoltà appariva essenziale e funzionale (e ciò si può osservare ancora adesso) nella misura in cui la professionalità alta prefigurata (sia dall'Università sia dalla scuola secondaria) era quella dello studioso, dell'intellettuale e dello scienziato. Una buona cultura di tipo umanistico, effettivamente acquisita, può costituire infatti una precondizione eccellente per qualsiasi professionalizzazione successiva, per la sua dimensione storica, per la padronanza linguistica che propone e stimola, per la metodologia logico-analitica sollecitata ed addestrata dallo studio delle lingue classiche<sup>169</sup>. Il dato rilevato da Mc Keon era quindi per molti versi comprensibile. Se i corsi di laurea meno professionalizzanti miravano a formare soprattutto intellettuali e scienziati, l'insegnamento secondario appariva un ripiego professionale perfettamente compatibile. In questa concezione la professionalità insegnante secondaria viene omologata e assimilata a quella dell'accademico, sia pure su un livello meno specialistico (che si tratti di filosofia, di letteratura italiana o di matematica), e questa concezione influenza una teoria della scuola secondaria e dei suoi obiettivi, e influenza le aspettative reciproche di allievi e insegnanti secondari. Ne consegue ancora che, come nella scuola la logica del programma presuppone un primato dell'epistemologia delle discipline (rispetto alla psicologia dell'allievo), così, in parallelo, la didattica universitaria prevedeva una sistematicità con elementi propedeutici preordinati, che tocca l'intero percorso accademico come ogni singolo corso. Esistevano *Istituzioni di... Propedeutiche a...* e sempre corsi strutturati secondo una logica Istituzioni/ Corso Generale/ Uno o più corsi monografici/ Esercitazioni.

I corsi avevano normalmente durata annuale (tre ore settimanali da novembre a maggio), con tre appelli d'esami l'anno. Il tempo, in questo modello, è dunque un tempo lungo e disteso e si assume che lo studente debba solo occuparsi dei propri studi<sup>170</sup>. Di fatto, gli ordinamenti universitari erano governati da "tabelle" (nel 1968 l'ordinamento dipendeva da una legislazione del 1933) che definivano il numero e la denominazione delle discipline di insegnamento sull'intero territorio nazionale, nonché la natura fondamentale/obbligatoria o facoltativa dell'insegnamento ed eventuali propedeuticità. Per inserire un nuovo insegnamento su un corso di laurea un Ateneo doveva ottenere una specifica autorizzazione ministeriale<sup>171</sup>. Il modello accademico che possiamo quindi

---

<sup>169</sup> E del resto il latino e il greco, come la matematica, sembrano discipline dotate di intrinseco potere selettivo e discriminante per le intelligenze giovanili. Ma forse, più che il potenziale intellettuale, esse selezionano e potenziano nello studente atteggiamenti intellettuali disciplinati e metodici. Di fatto, l'eliminazione del latino dalla scuola media riformata dalla l. 1859/1962 avvenne proprio per impedire ogni selezione prematura degli studenti allora obbligati a scuola fino a 14 anni.

<sup>170</sup> In realtà i non frequentanti e i fuori corso sono stati sempre un numero molto elevato, così come gli studenti lavoratori. Ma l'una e l'altra cosa non erano percepite socialmente come problematiche.

<sup>171</sup> Nei primi anni Novanta le denominazioni disciplinari degli insegnamenti progressivamente aggiunti erano tanto diversificate sul territorio nazionale, che il CUN tentò una prima revisione delle denominazioni in senso unificante e un riordino complessivo di tutti i settori disciplinari, in parallelo a un riordinamento tabellare per tutti i corsi di laurea. Prima della fine del decennio, l'operazione venne rifatta ex novo seguendo la logica opposta, e cioè definendo obbligatoriamente i SSD (Settori Scientifico Disciplinari) da collocare in ogni corso di laurea, e lasciando alla responsabilità dei singoli Atenei la denominazione delle discipline da attivare. E'

chiamare “tradizionale” appariva perciò rigido, meritocratico, fortemente selettivo, e avente di mira una professionalizzazione “alta” e in qualche misura “remota”, pur nelle forti differenze fra le Facoltà e i corsi di laurea specifici, e, come abbiamo già detto, rispetto alla presenza di profili professionali più o meno nettamente definiti. In estrema sintesi, l’idea era che “ciò che è buono per l’Università è buono anche per la professione”, indipendentemente dagli aggiustamenti e specificazioni che si dovranno successivamente integrare, nel corso della vita adulta, per ottenere una professionalità concreta. Perciò non sorprende l’idea che anche un manager di successo dell’industria o della finanza potesse avere una formazione accademica di tipo umanistico.

Bisogna segnalare che questa idea sopravvive, almeno parzialmente, in molti di noi, e che permane una latente e confusa “nostalgia” dell’Università tradizionale, insieme alla rappresentazione sociale diffusa di una “perdita di professionalità” generalizzata nelle nuove generazioni, proprio a causa del (supposto) degrado dell’Università attuale. In sintesi, non si riesce ad accettare l’idea di una professionalità scissa dalla conoscenza scientifica in senso forte e completo (intendendo anche la cultura umanistica come “scientifica”), e nella misura in cui tale formazione scientifica non fosse più necessaria, si vede minacciata, se non distrutta, l’idea stessa di Università e la sua funzione.

### **I limiti pedagogici del modello accademico tradizionale**

In realtà, il modello formativo sopra definito “tradizionale” presentava e presenta dei limiti oggettivi sul piano pedagogico-didattico, e quindi nella sua efficacia formativa. Il principale limite è la tendenza all’*astrattezza*, limite generato dalla “distanza” che si determina fra il mondo accademico e gli ambiti professionali di potenziale riferimento. Questo limite appare corretto soltanto dove una forma di ingresso nella prassi venga predisposta già nel percorso accademico (ad esempio la pratica clinica nelle Facoltà di Medicina, e in genere tutte le forme e i livelli di tirocinio). Soprattutto, si tratta di un rischio intrinseco nel modello formativo scientifico /accademico, che può essere corretto fisiologicamente solo quando i docenti hanno a loro volta una personale esperienza professionale, che permetta loro di esplicitare almeno alcune finalizzazioni dei contenuti teorici proposti ai loro studenti, mettendoli in relazione ad una pratica professionale concreta.

Questo limite si rileva già nell’istruzione secondaria, e si può esprimere in altri termini dicendo che esiste una potenziale tendenza dell’istruzione formale (scolastica e accademica) a riprodurre se stessa all’infinito. Così, ad esempio, possiamo insegnare accademicamente una pedagogia che serva semplicemente ad insegnare pedagogia, e non mai a modificare le prassi relazionali ed educative nei contesti formativi concreti.

Questo vale per ogni disciplina, ed il rischio di astrattezza viene potenzialmente accresciuto dalla tendenza del docente/ricercatore universitario ad insegnare quasi esclusivamente ciò che è oggetto dei suoi studi e delle sue competenze, con grandi difficoltà a decentrarsi, almeno fino a comprendere a grandi linee il bisogno formativo dei suoi studenti. Un docente universitario dovrebbe almeno prefigurare i caratteri della professionalità, diretta o remota, verso cui i suoi studenti debbono essere orientati, e ciò è molto difficile per i “ricercatori puri” (che non siano mai neppure entrati in una scuola). Ovviamente non è impossibile studiare un profilo professionale che non si è mai

---

da sottolineare che il progetto di revisione del 1994 presentava ancora una logica e un’aspirazione ad un quadro epistemologico dello sviluppo degli insegnamenti, pretesa che sarebbe sparita nella successiva logica professionalizzante del sistema tre più due, costruito viceversa sugli obiettivi formativi e i profili professionali. La proliferazione “selvaggia” delle denominazioni ha accompagnato la frammentazione dei contenuti dei corsi di laurea nel modello Tre +Due.

sperimentato, per capire la funzione che alcuni contenuti disciplinari presentano in quella professione<sup>172</sup>, ma bisognerebbe prima cogliere l'importanza di una curvatura professionalizzante del proprio insegnamento.

Una struttura accademica inizialmente costruita su una logica epistemologica favorisce questo limite, e rende difficile comprendere, a molti accademici, pur scientificamente competenti ed apprezzabili, l'esistenza di un problema formativo, in senso pre-professionale o professionale, nell'ambito universitario.

Un secondo limite formativo è dato da un impianto e da una concezione oggettivistica della conoscenza scientifica, che si prefigura per la mente come un "dato" (piuttosto che come una costruzione personale), e che perciò favorisce una didattica trasmissiva e un apprendimento ripetitivo e meccanico (soprattutto dove lo studente non riesca ad accedere a una vera comprensione dei contenuti che gli vengono proposti). Questo rischio, che costituiva già un antico "peccato di origine", può essere corretto più facilmente con una didattica rivolta a piccoli gruppi, con modalità seminariali, laboratoriali, attivanti e partecipative; con strategie valutative che permettano di indagare la comprensione personale, con forme di tutorato. In altre parole con un incremento della relazione didattica diretta fra docenti e discenti: in questo senso i colloqui orali sono preferibili alle prove scritte o ai test; le prove di scrittura personale (relazioni, esercitazioni, tesine) sono più utili di test standardizzati, perché comportano l'attivazione dello studente e una più stretta relazione con il docente.

Ma l'impianto oggettivistico/astratto interiorizzato determina anche una incapacità del docente universitario di strutturare una lezione frontale rappresentandosi le menti e le potenziali condizioni soggettive, di conoscenza e di abilità, dei propri studenti. Ne consegue una competenza didattica che non si evolve professionalmente nel corso della carriera accademica: alcuni accademici sono straordinariamente comunicativi per temperamento e sono oratori affascinanti e attrattivi, altri, indipendentemente dalle loro competenze scientifiche, sono monotoni e noiosi nell'esposizione, e quindi risultano poco efficaci didatticamente.

Vediamo dunque che esistevano ed esistono delle precondizioni negative già nel modello tradizionale, rispetto allo sviluppo potenziale di una didattica professionalizzante dentro l'università, e che purtroppo le innovazioni strutturali intervenute nell'ultimo trentennio, al di là degli scopi dichiarati e proclamati, sono ancora ben lontane dall'aver affrontato il problema. Per un altro verso, è sempre rimasto implicito, nonostante i dibattiti culturali e politici intervenuti negli ultimi trenta anni, il problema centrale, che è comunque di scelta politica, se sia l'università la struttura che più funzionalmente possa e debba trasformarsi per assicurare una professionalizzazione a tutti i livelli all'universo della popolazione giovanile.

Si tratta infatti di problemi differenti che spesso vengono assimilati superficialmente e affrontati in termini poco funzionali. Una cosa è la verifica e la revisione di un modello formativo che mirava alla professionalizzazione alta e remota, revisione del resto sempre resa necessaria e possibile in funzione dell'evoluzione della conoscenza scientifica. Altra cosa è la revisione della struttura accademica e del suo modello formativo in funzione di una professionalizzazione di tutti i giovani e a tutti i livelli, associando idealmente i medici ed ingegneri agli educatori professionali e agli enologi, gli architetti ai dietisti e agli

---

<sup>172</sup> Ad esempio, ci sono contenuti pedagogici essenziali per le scienze medico-infermieristiche, oppure per i dietisti, che attengono alla relazione con gli utenti e ai problemi di prevenzione e di educazione sanitaria, e che quindi toccano le strategie comunicative e delle comunicazioni a tutti gli effetti didattiche. Non va bene qualsiasi corso di pedagogia generale, e questi studenti (in genere fortemente prevenuti verso le discipline pedagogiche) riescono a cogliere l'importanza di alcune categorie generali solo dopo aver riconosciuto nell'insegnamento di pedagogia un loro problema professionale specifico e concreto.

assistenti sociali. Di fatto, ogni professionalità esige specifici percorsi formativi che non vengono garantiti automaticamente dalle rappresentazioni dei legislatori, i quali mostrano di credere che la dignità del lavoro umano e lo sviluppo di una competenza professionale specifica siano garantiti dalla definizione formalizzata dei percorsi e dei titoli che qualificano ad esso. Vedremo che l'esito di un lungo percorso sembra aver trasferito su una struttura accademica divenuta di massa gli stessi difetti formativi che abbiamo sopra evidenziati, generalizzando piuttosto processi di burocratizzazione crescente.

Prima di passare all'analisi delle vicende successive al 1968, vorrei richiamare l'attenzione sul caso particolare costituito dalla ex Facoltà di Magistero, nata con una specifica vocazione professionale nei confronti dei docenti elementari e dei loro formatori, a cui si accedeva per concorso solo dagli Istituti Magistrali quadriennali. Di fatto le Facoltà di Magistero si erano venute configurando come delle "sorelle minori" della Facoltà di Lettere, conferendo titoli affini a quelli da essa rilasciati (Materie Letterarie e Lingue, oltre alla laurea in Pedagogia, equivalente quasi totalmente a quella in Filosofia, almeno ai fini dell'insegnamento). Questa osservazione è significativa rispetto al destino successivo delle Facoltà di Magistero, in cui comunque si concentravano e si concentrano la maggior parte degli insegnamenti di area pedagogica.

### **Primo giro di boa: la rivoluzione del 1968 e la legge 910/69**

L'anno 1968 può essere assunto come punto di svolta e anche come momento simbolico in cui una serie di trasformazioni esplodono e diventano comunque consapevoli. Ai fini di questa specifica riflessione ci sono, a mio parere, soprattutto due elementi significativi da prendere in esame. C'era stata pochi anni prima, in Italia, una rilevante riforma nell'istruzione (l. 1859/1962), che aveva innalzato l'obbligo scolastico a 14 anni in un unico canale scolastico, la "scuola media unificata", determinando così negli anni immediatamente successivi, un'espansione della frequenza della secondaria superiore in progressione geometrica (Chiosso 1992). Questo dato è la precondizione oggettiva dell'espansione progressiva delle iscrizioni universitarie successivamente al 1968. Ma tecnicamente essenziale fu soprattutto la l. 910/1969, con la quale gli accessi universitari venivano aperti senza limitazioni a tutti coloro che avessero acquisito un titolo secondario di durata quinquennale. La legge si presentava come "transitoria", in attesa di una riforma della secondaria superiore che si attendeva allora come imminente (sarebbe arrivata solo nel 2010), ed aveva il chiaro intento di favorire e incrementare la frequenza universitaria nell'universo giovanile. Di fatto, il cambiamento più rilevante che si osserva nell'Università post Sessantotto è appunto l'incremento del numero degli studenti. Si deve notare anche che fra gli effetti della l. 1859/62 ci fu una forte espansione della richiesta di insegnanti su tutto il territorio nazionale, e dunque crebbero i numeri degli iscritti in tutte le Facoltà che all'insegnamento davano accesso. Non cambiò di fatto il modello formativo, almeno non formalmente, ma in realtà la legge 1859/62, nata da un lungo e conflittuale dibattito, e varata in forza di un consenso politico e sociale che non si sarebbe mai più verificato nell'intera storia della Repubblica, aveva posto le premesse remote anche della successiva trasformazione dell'Università. L'estensione dell'obbligo in un canale unico di tipo secondario (non post-elementare) aveva infatti introdotto un modello di scolarizzazione universale tendenzialmente espansivo, che estendendosi nel tempo a tutto il sistema formativo avrebbe eliminato ogni possibilità di selezione e meritocrazia. Gli impliciti pedagogici ed etico/politici del modello della scolarizzazione universale sono fortissimi (ed alcuni certamente apprezzabili e condivisibili), ma in sintesi estrema determinano una posizione pregiudiziale secondo cui tutto ciò che è destinato "ai pochi" non abbia alcun valore, e quindi non debba essere perseguito e protetto, ma piuttosto

modificato in senso universalistico (la formazione universale è appunto assunta come garanzia di una progressiva democratizzazione della vita sociale). In tal modo si modifica la teoria della scuola e della professionalità insegnante; si esclude l'idea che la scuola secondaria abbia una funzione preparatoria nei confronti dell'Università; si chiede all'Università stessa di legittimare la sua funzione mettendosi al servizio dei bisogni sociali emergenti. E' per questa via che cambia progressivamente l'idea di professionalità, che non è più "alta", e non è più "remota", ma soprattutto è articolata, concreta, e "breve". Viene anche meno, nel tempo, l'idea di una didattica sistematica, lenta, ordinata secondo una logica epistemologica, ma piuttosto saranno gli obiettivi formativi individuati a determinare le logiche didattiche e le metodologie da seguire, così nella scuola in tutti i suoi livelli e così nell'Università.

Vorrei ancora segnalare, in questo processo di trasformazione durato circa trenta anni (1969-1999) gli effetti della L. 382/1980, legge di riforma strutturale che introdusse i Dipartimenti Universitari con funzioni di ricerca (adesso trasformati di fatto in Facoltà), introdusse i Dottorati di ricerca, e soprattutto operò un processo di stabilizzazione della docenza universitaria, istituendo il ruolo dei Ricercatori universitari e degli Associati (con i conseguenti concorsi riservati). Si voleva allora "eliminare il precariato" a garanzia del buon funzionamento dell'Università: un esito indiretto però fu la proliferazione degli insegnamenti a partire dal numero moltiplicato dei docenti, e quindi l'inizio di un processo di frammentazione scientifica e didattica (ottimisticamente letto, allora come ora, nei termini di un "ampliamento dell'offerta formativa").

### **Un nuovo stadio di sviluppo per la professionalizzazione dentro l'Università**

A cavallo degli anni Novanta si sviluppano alcune linee di trasformazione evidente, per cui possiamo usare come nuova linea spartiacque un riordinamento tabellare attuato e progettato, a partire dalla ridefinizione della Tabella XV della ex Facoltà di Magistero, successivamente ribattezzata Facoltà di Scienze della Formazione. La rinnovata Tabella XV, che ridefiniva i corsi di laurea attivi presso di essa, cancellava la laurea in Pedagogia ed eliminava le lauree in Materie Letterarie e in Lingue, dando vita ad un nuovo percorso (allora) quadriennale (due bienni, per un totale di 43 semestri complessivi) il cui secondo biennio presentava per la prima volta un orientamento direttamente professionalizzante (educatori professionali e formatori), introducendo il tirocinio. Contemporaneamente, la nuova normativa consentiva l'accesso alle Facoltà di Magistero con qualsiasi titolo di maturità quinquennale (l'Istituto Magistrale era stato nel frattempo abolito), eliminando il vincolo privilegiato fra il Magistero e l'Istituto Magistrale quadriennale. Le Facoltà di Magistero conobbero in quegli anni, su tutto il territorio nazionale, un rapido incremento delle iscrizioni. Si attendeva intanto l'attivazione del corso di laurea per maestri e della Scuola di Specializzazione per gli insegnanti secondari, istituite da una legge del 1990<sup>173</sup>. Era quindi l'ex Magistero che si metteva per primo sulla strada della professionalizzazione dentro l'Università: fra il 1992 e il 1994 le due principali innovazioni (durata semestrale dei corsi e tirocinio) furono oggetto di critiche e contestazioni dentro e fuori le Facoltà. Sia i

<sup>173</sup> L. 341/1990. In realtà la Scuola di Specializzazione sarebbe stata attivata solo nell'a.a. 1999/2000, e il corso di laurea per maestri ancora alcuni anni dopo. Le SSIS furono poi abolite a partire dal 2007, in base alla legge di riforma dell'istruzione 53/2003 del Ministro Moratti, da cui derivano, con tortuose correzioni, gli attuali TFA (Tirocini Formativi Attivi), mentre i corrispondenti corsi di laurea magistrali finalizzati all'insegnamento secondario non sono mai decollati. Tutto ciò si colloca dentro un quindicennio di "riformismo compulsivo" dell'intero sistema della pubblica istruzione, avviato dal Ministro Berlinguer alla fine degli anni Novanta, ed in cui i successivi Ministri dell'Istruzione e dell'Università (Moratti, Fioroni, Mussi, Gelmini) si sono inseguiti in un carosello di riforme e controriforme che non sembra ancora cessato.

semestri (i “semestrini”<sup>174</sup>) sia il tirocinio, apparvero in un primo momento una sorta di “capricciosa anomalia”, nel quadro della Facoltà umanistiche, e ci furono “sdegnosi rifiuti” nei confronti dei semestri, così come della pratica del tirocinio, giudicato da alcuni di per sé un “declassamento” dell’Università.

In realtà nelle Facoltà e negli Atenei dove in quegli anni si lavorava alacremente per attuare la nuova Tabella XV, e così in seguito con l’attivazione delle SSIS e dei corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria, si costituivano dei veri e propri laboratori di sperimentazione e di verifica delle innovazioni, di cui sarebbe ingiusto oggi non riconoscere l’importanza e la positività. Purtroppo, di quanto si analizzava e individuava in quei primi anni, nessun legislatore ha mai tenuto conto, nel successivo periodo di “riformismo compulsivo”, in cui le innovazioni (soprattutto nella scuola) sono state cancellate o vanificate prima ancora di essere messe alla prova.

Di fatto, fu il modello indicato come “Tre più due” (L.509/1999) a introdurre e imporre nella formazione universitaria l’idea di un profilo professionale formalmente vincolante sui corsi di laurea triennali, e a ricostruire ogni singolo insegnamento sulla base degli obiettivi formativi, piuttosto che su una logica disciplinare. Questa riforma strutturale, presentata come essenziale per un processo di modernizzazione e anche come “obbligata” dagli accordi internazionali in chiave europea, seguì rapidamente, con un drastico mutamento di prospettiva, ad una prima attuazione di una logica due + due, che invece avrebbe comportato un primo biennio tendenzialmente unitario e formativo e un secondo biennio specialistico. La scelta di un primo livello di laurea triennale avrebbe dovuto ridurre i fuori corso e accelerare in genere i percorsi accademici, accrescendo il numero dei laureati in Italia. Questa riforma, anche prima dei due successivi correttivi ad essa apportati dai ministri successivi a Berlinguer, sancì innanzitutto il “successo” definitivo del corso semestrale, insieme al sistema dei crediti formativi. Non parliamo adesso dell’intero sistema Tre più Due, che merita di per sé altre analisi, anche perché è già stato possibile effettuare valutazioni a più livelli sui suoi esiti, ma ci concentriamo solo sulla professionalizzazione, che costituisce l’obiettivo specifico di questo intervento.

### **La professionalizzazione nelle lauree triennali**

E’ utile ricordare che la riforma non ha eliminato del tutto l’obiettivo della professionalizzazione “alta”, tanto che alcuni corsi, come quelli di Medicina e Ingegneria sono rimasti “a ciclo unico”. L’unico elemento residuo che comporta una forma di selettività è dato dai test di ammissione e dalla presenza di “numeri chiusi” per alcuni corsi. Le prove di accesso, dove esistenti, per tutti i corsi triennali, sono proposte normativamente con una finalità “conoscitiva” della preparazione dello studente, e con una finalità “orientativa” della sua scelta accademica. Anche un voto di maturità inferiore a 70/100 non preclude l’iscrizione, ma carica lo studente di “debiti formativi”, comunque poi le facoltà ne decidano l’assolvimento. Tralasciando per il momento dettagli e correttivi (effettuati o possibili), ci interessa riflettere sull’idea di professionalità e di formazione accademica alla professionalità introdotta dal modello Tre più Due.

La nuova rappresentazione della professionalità mediata dal sistema accademico riformato è in primo luogo una professionalità “breve” ed “agile”, compattata in se stessa entro una logica di tipo “modulare”<sup>175</sup>. In altri termini, essa ignora la formazione secondaria

<sup>174</sup> Si tratta di insegnamenti di 30 ore, a cui la compattazione orari in sei ore settimanali conferisce una durata concreta di cinque settimane.

<sup>175</sup> Nato all’interno della formazione professionale adulta, il modello modulare è sempre compattato nel tempo, definisce le proprie precondizioni e le verifica, e controlla e attesta i propri esiti; ha sempre una

precedentemente intervenuta (sia rispetto ai contenuti, sia rispetto alla qualità di essa), e suppone di potere costituire le proprie pre-condizioni (ove mancanti), e di poter valutare e sancire i propri esiti in totale autonomia. Quando gli studenti rallentano o abbandonano un certo percorso accademico, si assume che il percorso stesso non sia adeguato didatticamente (per difetto di progettazione o di metodologia), e mai che il legislatore abbia semplicemente progettato e normato l'impossibile.

La nuova professionalità, per quanto "breve", è comunque fondata sulla conoscenza, di cui si conserva una rappresentazione "quantitativa" (la l. 509/99 parla di "messa a livello" e ignora del tutto il problema degli "atteggiamenti", che sono uno degli elementi della "competenza" in genere)<sup>176</sup>. Nello schema Tre più Due, i programmi dei singoli insegnamenti vengono tradotti e trascritti seguendo uno schema obbligato che esige la definizione di obiettivi formativi e di una conoscenza mirata, rispetto ad un profilo professionale specifico, su cui l'intero corso di laurea si assume costruito. Il semestre/modulo (compatto) è diventato la forma privilegiata dei percorsi accademici. Trenta ore per 5 o 6 cfu, articolati in sei ore settimanali, di modo che un corso semestrale duri 5 settimane. I ritmi degli esami sono stati accelerati e le sessioni moltiplicate. La velocità con cui lo studente percorre e conclude il percorso è considerato il primo indicatore di efficacia accademica<sup>177</sup>.

In questa nuova prospettiva è difficile indicare e definire conoscenze formative di per sé, e che hanno per conseguenza un valore al massimo pre-professionalizzante. Ciò è problematico soprattutto nei settori umanistici, la cui lunga storia accademica è sempre stata connessa allo sviluppo di una cultura articolata e di alto livello. In che modo possono fornire una conoscenza professionalmente mirata un corso di storia antica o di letteratura italiana? L'astrattezza contestabile al modello tradizionale si riproduce in nuove forme, aggravate dallo specialismo e dal mono-disciplinarismo, favorito dalla organizzazione Tre più Due (e ulteriormente aggravato dalla riorganizzazione Gelmini che ha spostato sui Dipartimenti anche le funzioni didattiche).

Prendiamo ad esempio l'insegnamento di Pedagogia generale di cui le autrici hanno responsabilità diretta: il corso è presente come insegnamento a scelta, non caratterizzante in diversi corsi di laurea triennali nella Scuola di Lettere e Beni culturali dell'Università di Bologna. Il corso è molto affollato, al punto che dallo scorso anno accademico 2013/14 è stato sdoppiato. Agli studenti frequentanti (prevalentemente studenti di terzo anno) è stato richiesto (in aggiunta ai normali questionari di valutazione della didattica forniti dall'Ateneo) di compilare in forma anonima una scheda, in cui

---

finalità formativa specifica e mirata, lavora su numeri relativamente piccoli, con formatori assolutamente e specificamente competenti (esempio: fornire a un gruppo di dentisti una capacità di praticare l'implantologia con certi materiali e in certe condizioni). Il livello di qualificazione è irrilevante in questo modello, perché quando la qualificazione è molto alta, il modulo utilizza come precondizione una formazione alta già esistente. Di norma si tratta di attività formative personalmente pagate dagli utenti. Nel caso di alcuni master, si effettua una preselezione per l'ammissione anche se la formazione viene pagata dal corsista, e gli attestati ottenuti garantiscono una qualificazione reale. Gli attuali TFA per insegnanti presentano solo in parte una logica simile, e comunque non possono garantire alcuna efficacia specifica. Nel sistema scolastico il modulo può essere introdotto efficacemente solo nella forma del "progetto laboratoriale" accanto e all'interno delle attività didattiche sistematiche.

<sup>176</sup> In ciò favoriti da una cattiva traduzione italiana del testo delle Raccomandazione del 2006 della Commissione europea, in cui *attitudes* viene tradotto *attitudini* anziché "atteggiamenti".

<sup>177</sup> Per inciso, questo tipo di struttura sembra rispondere, almeno in parte, anche a una concezione che si potrebbe definire "efficientistica" o "economicistica" della professionalità del docente universitario (ma anche di scuola): quasi che il criterio cui conformarsi fosse quello della "produttività", a sua volta individuata secondo una serie di indicatori quantitativi comprendenti il numero degli studenti esaminati e promossi e/o le valutazioni da essi conseguite.

indicavano il proprio titolo di studio secondario, le ragioni della scelta del corso e gli eventuali motivi di soddisfazione/insoddisfazione per averlo frequentato. In estrema sintesi, gli studenti dichiarano che le ragioni della scelta sono prevalentemente di curiosità/interesse personale, rispetto ai contenuti del programma, e solo in piccolissima parte sono riferibili ad una vaga ipotesi di dedicarsi all'insegnamento. I motivi di soddisfazione sono espressi prevalentemente nella logica di "aver capito meglio se stessi e la propria storia di formazione". Il gradimento del corso appare scisso dagli esiti poi verificati in sede di colloquio d'esame: tutti gli studenti esaminati dichiarano di "essersi portati a casa qualcosa", a prescindere dal voto conseguito. In altri termini, i nostri studenti mostrano di riconoscere la valenza di formazione culturale e personale che alcuni insegnamenti presentano, e li premiano con la loro frequenza, ignorando del tutto l'ambizione professionalizzante delle lauree triennali. In genere, si può ipotizzare che per molti di loro la scelta universitaria nel settore umanistico valga proprio al completamento di una formazione personale che si avverte lacunosa, anche in funzione di una scolarizzazione secondaria valutata insufficiente (in molti casi anche per propria colpa).

L'unico effetto positivo, dal punto di vista della docenza universitaria, del modello del Tre più Due potrebbe essere individuato nel fatto che esso ha costretto molti di noi a riflettere sui nostri obiettivi formativi, a precisarli, e a porsi seriamente alcuni problemi di efficacia didattica. Ad esempio (ma questo era già chiaro da almeno venti anni) che non si devono presupporre conoscenze pregresse rispetto alle nostre discipline, come acquisite nel percorso secondario, o almeno si devono verificare in situazione. In concreto, una maggiore efficacia didattica si ottiene ridimensionando i contenuti affrontati e selezionando sempre e solo una parte di un potenziale programma accademico.

Bisogna ancora osservare, avendo lavorato in questi anni all'interno del sistema accademico all'interno di una Facoltà umanistica, che il Tre più Due presenta oggi una popolazione molto diversificata fra il primo triennio e il secondo biennio, in cui si configurano due sotto-universi paralleli e distinti in termini qualitativi. Lo studente del biennio magistrale somiglia moltissimo allo studente delle vecchie lauree quadriennali; nel triennio osserviamo una distribuzione delle iscrizioni fra i diversi corsi di laurea in cui entrano non solo la scuola secondaria di provenienza, ma soprattutto il voto di maturità conseguito. Riferendoci ai corsi di laurea umanistici, e assumendo che gli studenti provengano da tutti gli indirizzi della scuola secondaria, e che abbiano profili culturali differenti, non si può non concludere che un biennio iniziale del tipo *Junior college* avrebbe potuto, almeno per alcune percentuali di studenti, favorire recuperi culturali, metodologia dello studio, e dunque orientamento professionale, che viceversa un percorso triennale che si proclama "professionalizzante" non riesce ad ottenere, se non per gli studenti già culturalmente e metodologicamente attrezzati.

In termini pedagogici, ci sarebbe poi una prima conclusione da trarre, che andrà approfondita in altra sede, e cioè che è insufficiente la concezione stessa di professionalizzazione e l'idea di educazione al lavoro. In realtà il processo di professionalizzazione si innesta nell'intero del processo educativo personale, dentro cui si sviluppano (sia in famiglia, sia nella scuola elementare) una serie di precondizioni che abilitano psicologicamente e che selezionano le esperienze, determinano le motivazioni, suscitano abilità/ conoscenza trasversali, tali da condizionare gli esiti formativi della tarda adolescenza e della prima giovinezza. Ma questo discorso qui non possiamo neppure aprirlo.

## La professionalizzazione nel Dottorato di Ricerca

Analoghe considerazioni possono essere svolte rispetto ai percorsi formativi del Dottorato di ricerca. Le riflessioni che proponiamo in questo paragrafo, è bene precisarlo in premessa, non avanzano alcuna pretesa di esaustività, ma si fondano su elementi osservativi ed esperienze “puntuali” (in primis quelle delle Autrici), estratte soprattutto dall’ambito dell’alta formazione umanistica. Non si pretende, quindi, di avanzare affermazioni relativamente all’ambito di ricerca tecnico-scientifico, il cui oggetto formale implica a monte una diversa, specifica *ratio* nella costruzione e conduzione dei curricula formativi.

Ci chiediamo quindi se il percorso del Dottorato, nella sua attuale strutturazione, possa costituire un modello utile di formazione professionale: tenendo presente che la “destinazione professionale” generalissima, implicata da qualunque Dottorato a prescindere dall’ambito disciplinare di afferenza, è l’attività di ricerca. Da ciò consegue la necessità di evidenziare un nuovo discrimine, che divide tra loro saperi di aree diverse: pur restando valido quanto già detto rispetto all’incidenza, in ordine alla “attitudine professionalizzante” dei corsi di studio universitari, del fatto che ad essi sia connesso o meno un profilo professionale definito (e una sua rappresentazione condivisa), nel caso del Dottorato di ricerca la demarcazione principale torna ad essere quella tra discipline scientifiche e discipline umanistiche. Se, infatti, nel mondo delle “scienze” cosiddette “dure” esiste una rappresentazione tendenzialmente condivisa di “cosa sia” e di “come si debba svolgere” l’attività di ricerca (pur nella pluralità e nella dialettica di approcci e correnti), tale “accordo di fondo” è meno assodato per quanto riguarda le discipline umanistiche<sup>178</sup>. Ciò non significa che in ambito umanistico non esistano tradizioni di ricerca o non si faccia riferimento a paradigmi: questi ultimi, però, tendono a rimanere “sullo sfondo” o addirittura impliciti in certi casi; altrove, non essendo oggetto specifico di una sistematica riflessione critica (male, questo, a nostro parere comune alla ricerca nel suo complesso), la proposta di un paradigma rischia di diventare la comunicazione/definizione di una struttura “codificata”, che si chiede di applicare quasi pedissequamente, senza che ne siano comprese le ragioni, i presupposti filosofico-teoretici e gli assunti impliciti.

L’assenza di una riflessione a livello accademico su tali tematiche – nonché di una consapevolezza condivisa della loro urgenza – concorre probabilmente a determinare alcune delle criticità riscontrabili, almeno a una prima osservazione, nei percorsi di Dottorato: specialmente, lo si ripete, in area umanistica. Quello che emerge è una latente “sfasatura” tra lo scopo del Dottorato e la sua impostazione, per cui può accadere che il docente si ponga di fronte ai dottorandi nello stesso spirito e con la stessa logica che adotta quando tiene corsi nell’ambito della didattica ordinaria. Ne consegue che cicli intensi di lezioni dottorali serie ed approfondite finiscano per comporre una serie, pur apprezzabile, di conferenze/lezioni frontali, eventualmente di taglio più specialistico rispetto a quelle pensate per la didattica ordinaria, ma non modificate nel loro impianto in vista di una destinazione “professionalizzante”. Da questo rischio non sono esenti nemmeno lezioni tese, ad esempio, ad esporre progetti di ricerca in atto, e persino lezioni espressamente dedicate alla metodologia della ricerca: quando tali occasioni si limitassero

---

<sup>178</sup> Tra i saperi umanistici la Pedagogia meriterebbe una menzione a parte: la assenza di un oggetto formale unanimemente riconosciuto rende ancora più difficoltoso il rinvenimento di un metodo di ricerca *ad hoc*: ciò non solo espone più facilmente al rischio di mutuare pedissequamente quadri metodologici propri di altre discipline (assumendone i paradigmi e le filosofie, anche implicite), ma rende piuttosto problematico l’avviamento di altri soggetti alla ricerca pedagogica. Il discorso è però troppo ampio e complesso per essere sviluppato in questa sede (cfr. Moscato, 2012)

ad una presentazione/elencazione di azioni, paradigmi, modelli e indirizzi teoretici, senza favorirne anche una presa di coscienza critica e senza porsi il problema della “ristrutturazione” che le menti degli interlocutori ne operano, esse mancherebbero almeno in parte l’obiettivo formativo cui sono deputate.

Nella stessa logica rimane l’impostazione “classica” del lavoro dei dottorandi, soprattutto ove i momenti di attività comune siano condensati in attività formative di cui costoro restano destinatari/uditori, o in appuntamenti “in plenaria” nei quali ciascuno espone singolarmente il proprio progetto di ricerca in fieri al consiglio dei docenti. Una simile impostazione rimane sostanzialmente “autistica”, in paradossale contrasto con le richieste sempre più pressanti, in sede istituzionale europea e nazionale, a “fare rete” anche e soprattutto nella ricerca. Esistono esperienze di seminari autogestiti, o di attività formative nelle quali studenti di uno stesso ciclo si sorreggono l’un l’altro per condividere saperi e intuizioni; tuttavia, tali esperienze sembrano frutto di un fortunato incrocio di fattori e di circostanze (per non dire della buona volontà di determinati soggetti), più che di una impronta formativa legata al percorso di studi seguito. Dove non sia ben chiara la finalizzazione formativa del Dottorato, evidentemente, qualsiasi esperienza rimane in parte depotenziata: persino i periodi di studio e ricerca all’estero, quando non siano contestualizzati all’interno di un progetto formativo consapevole.

Per concludere, anche rispetto al Dottorato ci sembra che possa valere quanto già detto sui limiti formativi impliciti nella didattica universitaria: la concezione oggettivistica del sapere scientifico, concepito come “dato”; la conseguente difficoltà per il docente di pensare le proprie lezioni rappresentandosi le menti degli studenti e le loro competenze di apprendimento. Non di rado tale concezione si lega a un vero e proprio pregiudizio, specialmente nell’ambito umanistico e nel caso della “alta formazione”, ai quali sembra ancora ripugnare la logica delle modalità laboratoriali, seminariali o induttivistiche in senso ampio. Naturalmente ciò presuppone, più a monte, a una mancata (o quantomeno incompiuta) teorizzazione dell’insegnamento e della formazione.

### **Alcune considerazioni conclusive**

Di seguito, in estrema sintesi, i nuclei problematici che ci è sembrato di individuare. In primo luogo si deve rilevare un difetto di riflessione (che riguarda le discipline pedagogiche in particolare), sia sui temi dell’educazione al lavoro e della professionalizzazione, sia sulla didattica universitaria in particolare. Serve una teorizzazione più articolata e approfondita e serve una ricerca mirata e specifica, e al momento l’una e l’altra ci sembrano allo stadio iniziale.

Ad esempio, l’età degli studenti universitari e dei dottorandi, che interessa un arco intero fra la tarda adolescenza e la prima giovinezza, comporta una rilevanza dei temi della formazione/ trasformazione adulta, di cui la supposta professionalizzazione è solo un aspetto o una componente. Il percorso della formazione adulta sottende dinamismi complessi nei quali coesistono rappresentazioni, impliciti emotivo-affettivi, vissuti ed esperienze. Una formazione “professionale” o “professionalizzante” non può esaurirsi in una dimensione conoscitiva, e meno che mai tecnico-operativa. Si rischia una trasformazione adulta di tipo “inerziale” o passiva. Si ha realmente “formazione” nella misura in cui un percorso tenda a concretizzarsi in scelte e decisioni concrete, tese per l’appunto a “modellare se stessi”, a “darsi forma” in un senso che quello stesso soggetto percepisce o riconosce come desiderabile; tale decisione non esclude (e, anzi, spesso implica) la disponibilità a domandare e/o ad accogliere l’assistenza di altri, in forme più o meno istituzionali (cfr. Moscato, 2011). Aggiungiamo che tale tipo di consapevolezza appare come requisito fondamentale perché occasioni che si prefiggono di essere

“formative” per l’individuo risultino veramente tali; in assenza di questa, percorsi formativi anche ben strutturati rischiano di mancare, almeno in parte, il proprio obiettivo, mentre, per converso, una autocoscienza “forte” del soggetto in ordine alla propria esigenza di formazione può trarre frutti insperati anche da percorsi non pienamente “centrati”. In sintesi, se i percorsi universitari non diventano in primo luogo realmente “formativi” essi non saranno mai effettivamente professionalizzanti, a nessun livello. Ma questo comporterebbe una revisione della nostra didattica (che va quindi meglio problematizzata e studiata) in direzioni operative presumibilmente opposte a quelle intraprese: gruppi piccoli, relazioni didattiche docenti/ discenti più fortemente interattive; centralità dei tirocini come esperienze formative (cosa che comporterebbe diversi e più forti investimenti dei docenti universitari su di essi). Ci sembra che in questa direzione ci sia ancora moltissimo da fare.

In secondo luogo, la concreta progettazione e realizzazione di percorsi realmente formativi della professionalità esige una dinamica di auto-formazione della docenza universitaria, a partire dalla presa di coscienza delle proprie rappresentazioni e concezioni della conoscenza umana, della propria disciplina, e delle azioni di insegnamento, nei loro presupposti e nei loro impliciti.

Sarebbe facile chiedersi, rispetto al nodo forse più delicato: chi forma i formatori? E soprattutto: esiste oggi qualcuno che li forma? Se, infatti, nel contesto attuale non è più possibile attenersi all’adagio già ricordato, per cui “ciò che è buono per l’Università lo è anche per la professione”, la questione della formazione dei docenti universitari all’insegnamento acquista urgenza e spessore. Ma la domanda è forse mal posta: si dimentica che, passando agli stadi adulti della vita, la responsabilità della progressiva auto-formazione appartiene a ciascuna generazione adulta, e negli ambiti scientifici in cui ci collochiamo a maggior motivo, le dinamiche di cambiamento e di innovazione sono sollecitate dalla nostra stessa riflessione e dalla nostra stessa esperienza: ciò vale per tutti i settori di ricerca e per tutte le competenze professionali, e in ogni caso il confronto interdisciplinare è essenziale. In questo senso ci sembra che l’iniziativa congressuale, e il lavoro preparatorio cui stiamo partecipando con questo contributo, possano dare inizio ad una nuova fase di lavoro produttivo.

**Maria Teresa Moscato**

Professore Ordinario, Università degli Studi di Bologna  
Full professor, University of Bologna

**Giorgia Pinelli**

PhD. in Pedagogia, Università degli Studi di Bologna  
PhD. in Educational Studies, University of Bologna

### Riferimenti bibliografici

- G. Acone, G. Bertagna, G. Chiosso (1992), *Paideia e qualità della scuola*, Brescia, "La Scuola".
- M. Caputo, M.T. Moscato, G. Pinelli (2012), *Problemi di valutazione della qualità di un corso universitario. Uno studio esplorativo*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", anno V, numero speciale, ottobre 2012, pp. 188 – 200.
- G. Chiosso (1992), *Sviluppo e declino della scuola italiana*, in: G. Acone, G. Bertagna, G. Chiosso, *Paideia e qualità della scuola*, cit., pp.13-83.
- V. Giovannini, A. Lazzari, G. Pinelli (2014), *Ripensare la professionalità dell'insegnante nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria in una prospettiva di continuità*, Roma, Aracne, (in stampa).
- R. Mc Keon (1971), *Gli studi umanistici nel mondo attuale*, trad. ital. Roma, Armando.
- M. T. Moscato (2006), *Il nuovo percorso di formazione alla docenza e il possibile ruolo delle associazioni professionali*, "La Scuola e l'Uomo", LXIII, n. 6, giugno 2006, pp. 154- 162.
- M.T. Moscato (2008a), *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, Brescia, "La Scuola", pp. 284.
- M. T. Moscato (2008b), *Curricoli universitari in revisione e responsabilità sociale*, in: C. XODO (a cura di), *La responsabilità sociale dell'Università nella ricerca*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, pp. 153-162 (Atti della VI Biennale sulla Didattica Universitaria, Padova, 13-15 dicembre 2006).
- M. T. Moscato (2011a), *Un'esperienza di progettazione e gestione di un insegnamento professionalizzante*, in L. GALLIANI, (a cura di) *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Tomo II. Atti della VIII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova 2 e 3 dicembre 2010, Comunicazioni referate, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 545-556.
- M. T. Moscato (2011b), *La formazione in età adulta come oggetto pedagogico: condizioni epistemologiche e problemi di metodo*, "Pedagogia oggi", 1-2/2011, pp. 121-131.
- M. T. Moscato (2012), *Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto*, "Education Science and Society", Vol.3, n. 6 (2012), pp. 29-54.
- M. T. Moscato (2013), *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Milano, Mondadori Education, pp. 230.
- G. Pinelli (2013), *La professione docente tra rappresentazioni e progetto formativo. Un'analisi pedagogica della competenza degli insegnanti secondari*, Roma, Aracne.
- G. Pinelli, M. T. Moscato, M. Caputo (2011), *Gli insegnamenti dell'area pedagogica tra professionalizzazione e riflessione pedagogica*, in L. Galliani, (a cura di) *Il docente universitario*, op. cit. pp. 557-582.

**Researchers as professionals.  
Complexity and new frontiers of doctorate between academy,  
apprenticeship and enterprises**

**Ricercatori di professione.  
Complessità e nuove frontiere dei dottori di ricerca tra accademia,  
apprendistato e imprese**

Lorena Milani

**Abstract**

*In Italy, the doctorate aims at building competences for research. The traditional setting of the doctorate focuses on training in view of academic career. The industrial doctorate and the apprenticeship doctorate raise the complexity of the training process and the management of the paths of field experience and mentoring, and, at the same time, impose a reflection on the construction of professional identity of researchers. This problem is connected to the thorny issue of employability of PhD graduates and their overqualified training. This high qualification is not always appreciated by the companies. In an international horizon, we outline the challenges and the opportunities of encounter between universities and enterprises. We offer some perspectives and strategies of development between the partnership, cooperation and training, in search of a repertoire of skills for PhD students and of collective competencies.*

**Dalla cultura alla professionalità: verso una ‘cultura professionale’**

Il dottorato di ricerca è stato introdotto in Italia nel 1980 con un impianto meramente accademico<sup>179</sup>: si trattava di un percorso che aveva il suo naturale sviluppo nella carriera universitaria, ponendo così una distanza tra il polo della cultura e della ricerca, da una parte, e quello del lavoro e dello sviluppo, dall'altra. In qualche modo si andava affermando l'idea che lo studio e la ricerca fossero riservati alla 'casta' universitaria, una questione per soggetti dotti, e non tanto il motore di una società, tanto meno di un'economia.

La vocazione culturale dell'università ha costruito una vera e propria logica della ricerca spesso chiusa in se stessa, sebbene di altissimo livello. L'idea di fondo che ha accompagnato questa prospettiva risiede nella convinzione che la cultura sia un valore in sé da coltivare in grado di elevare l'essere umano e di contribuire alla crescita dell'Umanità. Questa visione, senza dubbio da salvaguardare e da incentivare, ha contribuito ad ampliare il *gap* tra mondo universitario e mondo delle imprese e del lavoro: le pressanti e sottili domande della ricerca e della cultura universitarie, spesso più simili a

<sup>179</sup> Il Dottorato di Ricerca è stato istituito con il D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382, *Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica*. Per una sintetica, ma chiara introduzione alla storia dei dottorati in Italia, si veda: C. Cappa, *Il dottorato in Italia, una storia recente*, «Rivista Scuola lad», 1, 2008-2009, pp. 66-94.

disquisizioni, non riuscivano a incontrare le esigenze pragmatiche e di competizione delle imprese e delle industrie, esigenze talvolta eccessivamente centrate a rimuovere la cultura, quasi fosse un ostacolo nel fronteggiare la volatilità dei mercati. Inoltre, mentre l'obiettivo accademico era principalmente la formazione e l'attenzione ai processi di ricerca e alla costruzione di modelli teorici, quello delle imprese era la produzione e la permanenza sui mercati sempre più globali. L'asse universitario, quindi, si avvicinava alla 'ricerca culturale' in vista della promozione di coscienze critiche, mentre le imprese e le aziende puntano sulla 'ricerca di *know-how* e di competenze' per aumentare la loro presenza sui mercati e far lievitare i fatturati.

In questa prospettiva, il dottorato di ricerca non poteva che riproporre questa spaccatura. Secondo M. Tiraboschi, infatti, i dottorati di ricerca in Italia «[...] si sono caratterizzati, spesso in negativo, come scuole autoreferenziali di formazione e cooptazione di accademici e futuri professori, più che come vibranti centri di innovazione e trasferimento tecnologico e, più in generale, terre di frontiera nella collaborazione tra università e imprese in funzione dell'avanzamento delle conoscenze del sistema economico, sociale e produttivo del Paese»<sup>180</sup>

In un gioco di reciproca esclusione ed autoesclusione, i due mondi hanno faticato notevolmente a incontrarsi, fatta eccezione per le scienze tecnologiche e le scienze cosiddette 'dure' che hanno trovato maggiori possibilità di cooperazione in vari settori dell'economia e dello sviluppo.

Ma è proprio in questa prospettiva delle due differenti 'ricerche' che è possibile trovare un terreno comune per favorire non solo scambi e intese, ma soprattutto la costruzione di una possibile logica condivisa che non opponga cultura e professionalità, ma crei una 'cultura della professionalità' come creativo e innovativo esito della generazione di sinergie e di reciproche provocazioni.

A promuovere questo incontro ci ha pensato la legge del 3 luglio 1998, n. 210, *Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo*, che all'art. 4 comma 1 stabilisce: «I corsi per il conseguimento dei dottorati di ricerca forniscono le competenze necessarie per esercitare, presso università, enti pubblici o soggetti privati, attività di ricerca di alta qualificazione», mentre il relativo *Regolamento in materia di dottorato di ricerca* (D.M. n. 162, 13 luglio 1999) apriva alla «[...] possibilità di collaborazione con soggetti pubblici o privati, italiani o stranieri, che consenta ai dottorandi lo svolgimento di esperienze in un contesto di attività lavorative» (art. 2, 3d). Si incoraggiano, pertanto, progetti e programmi di dottorato con piccole e medie imprese o imprese artigiane, nell'ottica di una stretta collaborazione tra università e mondo del lavoro per favorire ricerca e sviluppo. Sempre nel *Regolamento*, all'art. 4, si sottolinea che «I corsi per il conseguimento del dottorato di ricerca forniscono le competenze necessarie per esercitare, presso università, enti pubblici o soggetti privati, attività di ricerca di alta qualificazione». Viene introdotto il termine 'competenze' che delinea già una visuale 'professionale' o 'professionalizzante'<sup>181</sup> del dottorato e, contemporaneamente, si consente ai dottorandi di fare esperienze in contesti di attività lavorative (art. 2, 3d). In

<sup>180</sup> M. Tiraboschi, *Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale e comparato*, «Diritto delle Relazioni Industriali», xxiv, 1, 2014, p. 75. Il testo costituisce un'accurata ricostruzione critica del dettato legislativo e delle norme che regolamentano i dottorati industriali e l'apprendistato.

<sup>181</sup> Con queste diciture, 'professionale' e 'professionalizzante', qui non intendiamo riferirci al 'dottorato professionalizzante' come pensato all'estero, ma intendiamo sottolineare che viene a introdursi l'idea di un profilo costruito sulle competenze, nell'ottica tipica del mondo del lavoro che, a partire già dagli anni Cinquanta, ha affermato la logica per competenze nella formazione e nella selezione del personale. Sul *professional doctorate* si veda la nota n. 3.

sintonia con il processo di Bologna, con il D.M. 8 febbraio 2013, n. 45, *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per l'istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati*, all'art. 1 comma 3 si dichiara: «Il dottorato di ricerca fornisce le competenze necessarie per esercitare attività di ricerca di alta qualificazione presso soggetti pubblici e privati, nonché qualificanti anche nell'esercizio delle libere professioni, contribuendo alla realizzazione dello Spazio Europeo dell'Alta Formazione e dello Spazio Europeo della Ricerca».

Si apre così lo spazio per costruire una 'cultura della professionalità' del 'fare ricerca' che richiede di costruire un linguaggio comune e di elaborare un 'repertorio di competenze' trasversali, di base e specifiche e di metacompetenze<sup>182</sup> che strutturino la professionalità del ricercatore, in una dimensione caratterizzata da duttilità, flessibilità e creatività nel dominio di un campo.

### **Verso la professionalità del ricercatore: il dottorato in apprendistato e industriale come luogo simbolico di sviluppo professionale**

In questa prospettiva, viene favorita la riflessione intorno alla determinazione e alla creazione di un'identità professionale dei ricercatori, identità spesso non chiaramente definita e lasciata all'autogestione dei singoli, anziché favorita da un percorso formativo chiaro in termini di *competenza*. Proprio da questo concetto cerniera, tra mondo universitario e mondo delle imprese, deve partire la riflessione per ragionare in termini di professionalità del ricercatore, individuando, quindi, le competenze che tale profilo professionale deve poter coltivare non solo in ambito accademico. Le aziende e le imprese, infatti, richiedono professionisti competenti che padroneggino un bagaglio fruibile di *know-that* e *know-how* (G. Ryle)<sup>183</sup> e di *know-why* e *know-where* (L. Milani)<sup>184</sup> per innalzare la competizione sui mercati e migliorare il fatturato. L'idea di fondo, infatti, è quella di concepire il 'fare ricerca' non solo e non tanto come un'attività 'nobile' e dedita alla cultura, ma come una vera e propria professione che si può progettare e incrementare grazie all'apporto di una «comunità di pratica»<sup>185</sup>. Questo non è così ovvio come si pensi. Salvo alcune rare esperienze, in Italia il III livello della formazione universitaria non è ancora strutturato per competenze da acquisire, ma semplicemente per contenuti disciplinari e, al massimo, per percorsi metodologici. Manca una prospettiva per competenze e una logica di sviluppo dell'«identità professionale», a partire dalla riflessione sulle pratiche e dalla loro condivisione.

In questa direzione, abbiamo proposto un percorso di ricerca-formazione ai dottorandi di Scienze dell'Educazione della Scuola di Dottorato di Scienze Umane indirizzo Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione. Il percorso, strutturato attraverso un *focus group*, ha favorito la riflessione sulle competenze sviluppate e da incrementare, sugli atteggiamenti del ricercatore e sui saperi necessari. In particolare, questa prima fase di ricerca, non ancora del tutto conclusa, ha evidenziato la possibilità di ragionare in termini di competenze e ha rilevato il bisogno di sentirsi accompagnati nel percorso di

<sup>182</sup> Per un orientamento su questa tipologia di competenze si veda: L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 85-107.

<sup>183</sup> G. Ryle, *The Concept of Mind*, University of Chicago Press, Chicago 1949; Id., *The Concept of Mind*, Peregrine Books, Harmondsworth 1963.

<sup>184</sup> L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, cit., pp 23-31.

<sup>185</sup> E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

costruzione della professionalità di ricercatore<sup>186</sup>. La costruzione della professionalità nasce, per i dottorandi, anche dalla necessità di comprendere in maniera forte che cosa significhi fare ricerca e cosa comporti in termini di modalità operative, atteggiamenti mentali, stili di lavoro. È emerso dalla discussione, inoltre, che tale professionalità richiede anche una forte ‘coscienza etica’ e una robusta capacità di ‘gestione delle emozioni e dello stress’ utile a reggere le difficoltà che si incontrano nel percorso di indagine.

La questione delle competenze diviene urgente e spinosa se si pensa alla complicazione/opportunità data dai profili di dottorandi che la legislazione lascia intravedere: da una parte, il profilo ‘classico’ del ‘ricercatore accademico’, quindi destinato alla carriera universitaria e alla docenza, e, dall’altra, il ricercatore di percorso più professionalizzante (quello dei *professional doctorate*<sup>187</sup>) ossia quello ‘industriale’. Accanto a quest’ultimo coesiste anche quello del ricercatore che consegue il titolo attraverso il dottorato in ‘apprendistato’<sup>188</sup> e che, pertanto, pur collocandosi sulla scia dei due altri percorsi, risente di particolari condizioni dettate dalla normativa sull’apprendistato: il dottorando, infatti, fruisce di una doppia formazione e di un duplice controllo, quello dell’università e quello dell’impresa.

In questa prospettiva, pensando a un profilo professionale più ‘accademico’ e uno più ‘industriale’ o ‘d’impresa’, la difficoltà è quella della specificità dei contesti in cui si svolge la ricerca e della rigidità che potrebbe venirsi a creare tra uno e l’altro profilo. La letteratura in merito al concetto di competenza sottolinea ampiamente che questa è ‘generata dal contesto’ e risponde alla ‘gestione dell’inedito e dell’imprevisto’<sup>189</sup>. Non è possibile, pertanto, pensare di costruire a priori tutte le competenze che potrebbero essere utili a un’azienda o a un’impresa in quanto alcune saranno determinate dall’incontro del professionista con il campo di azione, con le reti di cui potrà disporre e con le reali possibilità determinate dal contesto stesso.

Certamente, però, sarà possibile incrementare tutte quelle competenze che potrebbero avvantaggiare il ricercatore sul campo. In tal senso, sarà utile favorire la riflessione sulle competenze sviluppate, sugli apprendimenti, sulle azioni messe in atto in modo da favorire un processo di *autoriflessione/autiformazione/autovalutazione* necessario a sostenere la crescita professionale del ricercatore, ovunque si applichi.

<sup>186</sup> Un breve resoconto di questa prima fase di ricerca è fruibile in: Milani L., *Dottorato e formazione alla ricerca in educazione tra responsabilità e competenza. Uno studio di caso*, «Metis», IV, 1, 2014.

<sup>187</sup> Il *professional doctorate*, di matrice anglosassone, è un titolo parallelo al PhD che viene conseguito dopo un lavoro sul campo strettamente collegato allo sviluppo professionale e alla promozione di cambiamenti nell’ambiente di lavoro per far fronte alle sfide e alle problematiche tipiche del contesto lavorativo entro il quale si svolge il processo di ricerca. È intenzionalmente rivolto a sviluppare pratica professionale e si rivolge principalmente a professionisti sul campo. Recentemente la EUA si è espressa anche per una equipollenza del titolo pur mantenendo distinte le denominazioni. Sebbene in Italia si sia preferita la dicitura di dottorato industriale (*industrial doctorate*, su modello scandinavo), esistono alcune esperienze di *professional doctorate* (Università di Ca’ Foscari). Il *professional doctorate* sarebbe un modello che potrebbe incontrare maggiore sviluppo nei contesti non industriali e *no-profit* e nel mondo delle libere professioni o dei servizi alla persona così come nell’ambito della pubblica amministrazione e dell’istruzione. Per un puntuale approfondimento si veda: A. Balsamo, *Il Professional Doctorate: un modello per l’Europa?*, «Working Paper ADAPT», 133, 2013, pp. 2-11.

<sup>188</sup> Per una lettura critica dell’apprendistato in Italia: G. Bertagna, *Apprendistato e formazione in impresa*, in M. Tiraboschi (a cura di), *Il Testo Unico dell’apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffè, Milano 2011, pp. 105-125.

<sup>189</sup> C. Teiger – S. Montreuil, *Les principaux fondements et apports de l’analyse ergonomique du travail en formation*, «Education Permanente», 124, 1995, pp. 13-28 ; E. Dugué, *La logique de la compétence: retour du passé*, «Education Permanente», 140, 1999, pp. 29-33.

Pertanto crediamo possano esserci almeno *cinque assi* sui quali sviluppare ragionamenti, ricerca e analisi dei possibili intrecci dell'incontro tra università e mondo delle imprese:

- la strutturazione di un profilo di ricercatore per competenze e lo sviluppo di un percorso formativo che ne faciliti la costruzione identitaria professionale e la capacità autoriflessiva e critica, verso l'autopromozione della propria professionalità;
- l'identificazione di sinergie per attivare nuove prospettive di ricerca che integrino lo sviluppo culturale e quello produttivo, nella certezza che uscire dalle visioni monoculari permetterebbe un'ottimizzazione delle risorse e una moltiplicazione delle possibilità: l'università potrebbe guadagnare nuove domande di ricerca in grado di sollecitare il bisogno di generare cultura, informazione, sapere, mentre le imprese potrebbero ricavarne visioni utili per guardare alla produzione in modo più libero dai condizionamenti del mercato, lavorando su una competizione meno estrema, ma basata sulla qualità che salvaguarda il senso delle imprese come realtà in grado di umanizzare la società;
- la costruzione di un 'terreno comune' entro il quale giocare riflessività<sup>190</sup>, costruzione di prospettive inedite, percorsi misti di formazione, riscrittura, rilettura e analisi delle competenze professionali in campo verso possibili nuove configurazioni formative che intreccino esperienze e prospettive differenti;
- la possibilità di generare competenze condivise e competenze collettive<sup>191</sup> nello spazio di contatto tra università e mondo del lavoro, in questa 'terra di mezzo' come luogo simbolico di nuove 'co-riflessioni' e di nuovi sviluppi culturali e professionali;
- la creazione di sinergie idonee a favorire 'processi di accompagnamento', di tutoraggio, di monitoraggio, di auto ed eterovalutazione finalizzati alla promozione dell'identità professionale fondata sul possesso e la gestione di competenze, anche attraverso l'utilizzo di forme di «bilancio di competenze»<sup>192</sup> e di *portfolio* per generare consapevolezza dei propri punti di forza e punti di debolezza, favorendo autogestione della professionalità e capacità di valorizzazione del proprio curriculum professionale.

Vogliamo sottolineare, inoltre, che risultano ancora piuttosto scarse e difficili da immaginare le possibilità di applicazione della normativa relativa ai dottorati in apprendistato e industriale nell'ambito delle scienze umanistiche, anche a causa delle esigue risorse delle imprese che dovrebbero accollarsi l'onere del sostegno finanziario dei dottorandi. In particolare, ad esempio, nell'ambito educativo, le cooperative o gli enti o le fondazioni in grado di sostenere la ricerca sono davvero pochissimi, anche a causa dei tagli alla spesa pubblica e al *welfare* che hanno colpito i servizi socio-assistenziali e sanitari. Lo stesso dicasi del mondo della scuola che resta sguarnito di soggetti in grado di condurre ricerche o di favorire le capacità di sperimentazione e di innovazione dei docenti.

La questione degli investimenti, e di quanto la ricerca pesi sui bilanci dello Stato, è al centro della possibilità stessa di generare ricerca non solo nelle imprese, che potrebbero

<sup>190</sup> D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it., Dedalo, Bari 1993.

<sup>191</sup> L. Milani, *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*, Sei, Torino 2013; si veda anche: R. Wittorski, *Analyse du travail et production de compétences collectives*, L'Harmattan, Paris 1997.

<sup>192</sup> C. Levy-Leboyer, *Le bilan de compétences*, Édition d'Organisation, Paris 1993.

per lo meno vederne il ritorno in termini di produttività, ma ancor di più in quei contesti che non si qualificano come ‘produttivi’, ma sui quali si misurano il ‘benessere di una società’ e la sua capacità di sostenere ‘cittadinanza attiva’.

### **La ‘ricerca di professionalità’ e la questione dell’*employability*: una sguardo oltralpe**

Il problema del collocamento dei dottori di ricerca è strettamente connesso al profilo professionale e alle problematiche relative agli sbocchi e alle due ‘anime’ del dottorato, ‘accademica’ e ‘industriale/apprendistato’, che faticano a prendere forma. Sosteniamo che la difficoltà è per entrambi: manca in Italia, infatti, anche un profilo professionale del ricercatore ‘accademico’, mentre a livello internazionale la riflessione in tal senso comincia a essere più avanzata. Constatiamo, quindi, che l’incontro con il mondo del lavoro sta già producendo un benefico effetto: la costruzione di un profilo di competenze per il ricercatore. Nello stesso tempo, si sta tratteggiando, su una radice identitaria comune, una differenziazione dei profili in relazione alla tipologia (ricercatore accademico, industriale, in apprendistato...) per i quali sarebbe opportuno non fossero delineati dei confini netti, ma piuttosto degli indirizzi che favoriscano una fluidità e flessibilità in quanto a *employability*.

La questione di una solida professionalità del ricercatore intercetta quella degli sbocchi professionali: a livello europeo viene segnalata la difficoltà di trovare impiego da parte dei dottori di ricerca. Il dottorato in apprendistato e quello industriale sembrerebbero essere una risposta per favorire l’impiego dei dottorandi e anche la mobilità all’interno dell’Europa. Inevitabile, quindi, ragionare in termini di professionalità competenti che possano facilmente trasferire il loro *set* di competenze in contesti sociali, culturali e normativi diversi e in mercati differenti, a fronte di una possibilità di comparare profili e percorsi formativi.

Nonostante l’opportunità legislativa, le imprese non vedono nel dottorato di ricerca un’effettiva possibilità<sup>193</sup>, alimentando così problemi di occupabilità dei dottori di ricerca. Questo elemento è riscontrabile non solo in Italia, come evidenziato da un recente documento Isfol<sup>194</sup>, ma in diverse regioni europee, come è emerso nell’incontro del 15-16 luglio 2014 tenutosi presso l’Università di Lione (ente promotore/organizzatore) sul tema: «*Volet international du relevateur de competences des docteurs*» per un progetto di cooperazione interuniversitaria internazionale<sup>195</sup>. Le aziende, infatti, faticano a riconoscere

<sup>193</sup> Scrive a questo proposito M. Tiraboschi: «Vero è, del resto, che la figura dei dottorati industriali e, più in generale, le forme di collaborazione con il sistema economico e produttivo indicate all’articolo 11 del decreto ministeriale 8 febbraio 2013, n. 45, sono state presentate, in prevalenza, in funzione di una sempre più sentita esigenza di occupazione o quanto meno occupabilità dei dottorandi al termine del percorso di dottorato e non invece di un reale e convinto raccordo tra il mondo accademico e il sistema delle imprese» (M. Tiraboschi, *Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale e comparato*, «Diritto delle Relazioni Industriali», xxiv, 1, 2014, p. 80).

<sup>194</sup> «Il circolo virtuoso che si è creato nelle grandi realtà economiche tra innovazione e ricerca, utilizzo di tecnologie e domanda di lavoro qualificato, in Italia non ha assunto un profilo evidente. Il nostro Paese continua a caratterizzarsi per la scarsa efficienza allocativa del capitale umano anche conseguente alla mancanza di interventi sistemici sul fronte dell’innovazione e della ricerca che assumono un ruolo ancor più fondamentale in momenti di recessione economica. Facendo leva sulla cospicua quota di “talenti” di cui il nostro Paese dispone, si potrebbero innescare meccanismi per una crescita solida che a catena potrebbero produrre benefici in termini di qualità dell’occupazione anche per le persone con un minore investimento in capitale umano» (F. Bergamante, T. Canal, V. Gualtieri, *Occupazione e retribuzione: evidenze dell’indagine ISFOL sulla mobilità geografica dei dottori di ricerca*, ISFOL-Appunti, 7 aprile 2014, p. 7).

<sup>195</sup> La Il progetto di cooperazione, promosso dal Consorzio delle Università di Lyon, vede coinvolte: la Conférence universitaire de Suisse occidentale/CUSO, L’Università di Losanna, l’Università di Ginevra, La Facoltà di Studi superiori e post-doc dell’Università di Montreal, il Politecnico di Torino e l’Università di

il senso e i vantaggi della formazione altamente qualificata. Questa problematica è connessa alla questione degli sbocchi professionali dei dottorati di ricerca. Durante l'incontro di Lione, infatti, il problema dell'occupabilità dei dottorandi è stata esaminata trasversalmente in riferimento ai dottorati di diverse discipline, sia delle scienze esatte sia di quelle umanistiche, a riprova della sua importanza e della sua significatività.

Durante l'incontro, inoltre, sono state segnalate una serie di 'criticità' relativamente al rapporto con le imprese e le aziende:

- in primo luogo, i dottori di ricerca sono spesso considerati *overqualified* e, nel medesimo tempo, la loro formazione accademica li spinge a valorizzare alcune competenze a scapito di altre più interessanti per le imprese: per es. sottolineano la produzione scritta, i *paper*, le conferenze e/o convegni che li hanno visti protagonisti a scapito di quelle capacità organizzative, di analisi, di progettazione, di cooperazione, di strutturazione, di verifica e di produzione acquisite nel loro percorso formativo e che maggiormente attraggono chi si occupa di risorse umane nelle aziende;
- la prevalenza di una visuale accademica e disciplinare rende difficile immaginare una formazione per competenze che delinei profili professionali che possono essere più facilmente riconosciuti e interpretati dal mondo del lavoro;
- l'impossibilità di tratteggiare competenze valide per ciascun ambito in cui potenzialmente potrebbe operare il dottore di ricerca, se da una parte può costituire un limite, dall'altra impegna università e mondo del lavoro a promuovere letture congiunte e a favorire la centralità del processo formativo sulla promozione della singolarità e della soggettività del dottorando in relazione al contesto di ricerca in una logica *in progress* ed esperienziale: le competenze, infatti, non esistono in astratto, ma sono sempre generate e promosse dalla situazione e proprie di un soggetto o di un collettivo competente in riferimento a una pratica condivisa;
- non è sufficiente occuparsi dei percorsi che conducono al conseguimento del titolo di PhD, ma occorre dedicarsi allo sviluppo dei processi relativi all'accompagnamento del dottorando, anche in vista dello sbocco lavorativo, attraverso l'attivazione di servizi di *Job Placement*, di orientamento, di costruzione di CV indirizzati alle aziende e non solamente al mondo accademico.

Per quanto riguarda nello specifico l'Università di Torino, inoltre, si è sottolineato l'impegno verso alcune competenze e conoscenze trasversali e trasferibili e la necessità di monitorare la riuscita e gli sbocchi professionali dei dottorandi.

Il nodo centrale, però, ci pare sempre quello di favorire la consapevolezza e strutturazione delle competenze di ricerca, favorendo la 'generazione di una comunità di pratica'. A questo proposito è stata suggerita la seguente 'griglia' sulla quale costruire un discorso comparativo tra le diverse università coinvolte. La griglia si articola sulle dimensioni proposte da G. Le Boterf<sup>196</sup>, ossia «saper agire, voler agire e poter agire», integrate dal «dover agire» e dalla precisazione circa le azioni, le posture e le conoscenze che costituiscono le competenze<sup>197</sup>.

---

Torino. La scrivente ha partecipato all'incontro come delegata delle quattro Scuole di Dottorato dell'Università di Torino.

<sup>196</sup> G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*, Édition d'Organisation, Paris 2006.

<sup>197</sup> Il contributo è stato presentato presso l'Università di Lyon il 15-16 luglio 2014 con il titolo *Internationalisation du référentiel de compétences des jeunes docteurs* (power point presentation). Sulle

La ‘griglia’ qui sotto suggerita potrebbe costituire un ottimo strumento di rilevazione in contesto delle competenze e di elaborazione nella triangolazione impresa-dottorando-università per costruire, in quella ‘terra di mezzo’ di condivisione dei saperi e delle pratiche, una riflessione capace di costruire un percorso individualizzato, soggettivo, contestualizzato e flessibile di competenze che potrebbe essere il risultato anche del lavoro di accompagnamento del dottorando da parte dei tutor, quello accademico e quello di impresa.

Grille pour la construction du référentiel. Une proposition

Dimensions de la compétence	Actions pertinentes ou performances	Postures	Connaissances
Savoir Agir (G. Le Boterf)			
Vouloir Agir (G. Le Boterf)			
Pouvoir Agir (G. Le Boterf)			
Devoir Agir (L. Milani)			

Nella prospettiva di questo incontro internazionale, inoltre, un punto focale è stato quello di lavorare sulla ‘costruzione di competenze di ricerca’ che possano costituire un punto di forza dei curriculum e incentivare i rapporti con il mondo del lavoro per far conoscere e diffondere le opportunità derivanti dalla costruzione di dottorati in apprendistato o industriali.

### Dottorato in apprendistato tra sfida e opportunità

Il motore dello sviluppo, soprattutto se nella direzione della sostenibilità, ha sempre più necessità di ricerca come strumento di innovazione che porti alla produzione o all’impiego ottimale di risorse fino al miglioramento delle potenzialità dei professionisti e dell’ambiente di lavoro. In questa direzione, ogni ‘scienza’ può contribuire a determinare lo sviluppo di una società con un’equa distribuzione dei beni, delle risorse e del benessere in una logica di giustizia sociale. Il compito della scienza è, quindi, un compito di costruzione di ‘cultura fondata su una logica etica’ capace di promuovere sviluppo e giustizia globale. In questo orizzonte, l’università, alla luce della razionalità e della cultura proprie, può costituire un *partner* delle imprese che accettino la sfida non solo di cavalcare il mercato globale, ma di migliorare complessivamente la società, proponendo soluzioni che garantiscono ricerca, etica e innovazione e che si impongono al mercato per la loro evidenza. Come ben sottolinea B. Rossi :«Il sapere, l’innovazione e il capitale umano vengono a configurarsi sempre più componenti ineliminabili di una produzione e di una competizione fondate sulla qualità. L’elevata competenza delle risorse impiegate e la loro preparazione a lavorare in ambienti difficili, turbolenti, imprevedibili vengono a rappresentare fondamentali fattori competitivi»<sup>198</sup>.

La logica da costruire, infatti, è proprio quella del partenariato in cui università e imprese vengono a sostenersi e ridefinirsi vicendevolmente, traendone vantaggi reciproci e favorendo l’occupabilità dei dottori. Il dottorato in apprendistato e quello industriale costituiscono, pertanto, una sfida e un’opportunità del futuro: una sfida perché è necessario superare linguaggi, barriere, punti di vista, prospettive, logiche che

quattro dimensioni della competenza si veda: L. Milani, *Collettiva-Mente. Competenza e pratica per le équipes educative*, Sei, Torino 2013.

<sup>198</sup> B. Rossi, *Università e cultura del lavoro*, «MeTis», IV, 1, 2014. Si veda anche: B. Rossi, *L’organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci, Roma 2011.

impediscono un fruttuoso incontro capace di generare operatività, soluzioni e competenze; un'opportunità perché sia il mondo del lavoro sia l'università possono imparare a interrogarsi e a immaginare percorsi differenti di azione che sovvertono creativamente le priorità senza appiattirle né eliminarle.

Le difficoltà nell'attivare dottorati in apprendistato o industriali sono situate a diversi livelli:

- la difficoltà di contattare le aziende e di costruire possibili *start up*;
- la percezione da parte del mondo delle imprese e, in generale, del lavoro di una certa 'distanza' rispetto all'Università
- la necessità da parte delle aziende di arrivare a un prodotto 'vendibile' o un 'risultato' da mostrare mentre per le università la questione si pone più sul processo che sul risultato;
- la distanza tra le scienze 'dure' e le scienze 'moli' nel rapportarsi alle aziende/imprese: queste ultime faticano molto a far comprendere la loro utilità e la possibile ricchezza del loro contributo;
- la necessità di mettere a fuoco limiti e risorse che le università e le aziende possono mettere in campo;
- il problema della 'terra di mezzo': il terreno dell'incontro non è qualcosa di preconstituito, ma viene progressivamente generato e definito, co-costruito, mettendo in gioco la 'stabilità' da entrambe le parti, destrutturando logiche, prospettive, modelli operativi, obiettivi e domande di senso. Occorre pertanto la capacità di stare nell'incertezza e di navigare a vista, nella convinzione che il 'viaggio' porterà sicuramente nuovi 'sguardi' e consentirà notevoli e insospettati vantaggi;
- la 'terra di mezzo' è anche il luogo simbolico della creazione di competenze collettive generanti risorse, possibilità, revisione di profili professionali, costruzione di sinergie e di cooperazioni dove le singole identità/culture vengono riscritte e messe in gioco, nella prospettiva dell'incontro tra «costellazioni di pratiche»<sup>199</sup> che vanno a definire nuove prassi e nuovi processi di ricerca, di sperimentazione e di innovazione;
- l'incontro imprese/università potrebbe favorire l'implementazione e la gestione di progetti di ricerca su fondi europei.

Nell'incontro di Lione, le università coinvolte hanno programmato un progetto di cooperazione universitaria teso a favorire occupabilità, competenze, mobilità e incontro con le imprese. Tale progetto sta favorendo la costruzione di una comunità di pratica tra docenti che operano nell'Alta Formazione.

### **L'altra faccia della medaglia: la professionalità nella ricerca accademica**

Si è partiti dalla constatazione che l'università italiana ha costruito nel tempo una visione del dottorato finalizzata alla carriera accademica. A fronte di una maggiore storicità di questo profilo, ne deriva, paradossalmente, una 'minore riflessione sull'essenza della sua professionalità. Il 'fare ricerca' è stato per troppo tempo qualcosa di scontato, da apprendere sul campo, più spesso in un processo di prove ed errori, piuttosto che in una logica formativa e riflessiva. Nella ricerca sul campo da noi condotta, viene sottolineata la

<sup>199</sup> E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit., pp. 146-153.

‘solitudine del dottorando’ nel suo percorso, solitudine che è stata rimarcata anche nell’incontro internazionale di Lione. È carente, infatti, soprattutto nelle discipline a matrice umanistica, una vera condivisione della pratica del fare ricerca, con la conseguente difficoltà di immettere i dottorandi in un processo di esperienza condivisa della pratica e di riflessione su di essa in grado di costruire un circolo attivo tra «riflessione, autoriflessione, ecoriflessione» finalizzate a una «co-riflessione»<sup>200</sup>. Spesso, infatti, le ricerche non passano attraverso un *team project*, ma sono l’esito di pianificazioni personali.

La sollecitazione a costruire un percorso per competenze, data dalla citata normativa e dall’incontro con il mondo del lavoro, obbligherà a definire meglio l’identità del ricercatore accademico che ovviamente ha, come priorità, l’impegno per conseguire nuovi e originali traguardi di ricerca. Tale impegno si struttura, oltre che sulla costruzione del progetto di ricerca e la capacità di *fund rising*, sull’elaborazione di modelli teorici o di brevetti, sulla comunicazione scritta e orale secondo le regole accademiche, sulla didattica e sulla gestione degli studenti, sulla valutazione e, soprattutto, sulla disseminazione. Quest’ultimo punto caratterizza l’universalità dell’accademia e differenzia notevolmente la visione della ricerca in università da quella nell’ambito produttivo: il mondo delle imprese, infatti, potrebbe temere gli esiti della fuoriuscita di conoscenze e informazioni verso la concorrenza.

Mentre sono state studiate le modalità con cui i docenti fanno didattica, mancano ancora approfonditi studi sulla messa in campo della professionalità dei ricercatori e dei professori universitari: certamente un elemento critico è dato anche dalla differenziazione disciplinare, ma alcuni tentativi in diversi Paesi europei hanno mostrato che è possibile individuare delle competenze di base che caratterizzano il profilo professionale accademico e che possono favorire l’orientamento dei giovani ricercatori e la progettazione dei percorsi formativi e delle esperienze irrinunciabili per acquisire le competenze di ricerca.

In questa prospettiva, l’apertura al mondo del lavoro costituirà certamente un’occasione di apprendimento da parte del mondo universitario: ci si riferisce, ad esempio, alla logica della certificazione e del riconoscimento delle competenze e alla identificazione di *core competencies* caratterizzanti i profili professionali. Il mondo del lavoro, infatti, ha da tempo sviluppato una cultura della competenza che permetterà all’università, senza perdere né l’orizzonte di apertura culturale né, tantomeno, la vocazione alla ricerca della verità e della conoscenza, una più consapevole capacità di progettazione e rilevazione di *soft and hard skills* per la ricerca.

L’università, quindi, va orientandosi verso la prospettiva della formazione di *ricercatori di professione*, contribuendo, quindi, alla crescita e allo sviluppo della *learning society* e sostenendo processi di *learning organisation*<sup>201</sup>.

**Lorena Milani**

Professore Ordinario, Università di Torino  
Full Professor, University of Turin

<sup>200</sup> Si veda su questo punto: L. Milani, *Dottorato e formazione alla ricerca in educazione tra responsabilità e competenza. Uno studio di caso*, cit.; per maggiori approfondimenti sul ‘circolo della riflessività’ si veda: L. Milani, *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*, cit., pp.142-155.

<sup>201</sup> Si veda, in particolare: Argyris, D. Schon, *Apprendimento organizzativo*, trad. it., Guerini e Associati, Milano, 1998; Per ulteriori approfondimenti, si veda anche: P. M. Senge, *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*, Doubleday, New York 1990; G. Alessandrini, *Apprendimento organizzativo. La via del Kambrain*, Unicopli, Milano, 1995; G. Alessandrini, *Comunicare organizzando. La competenza comunicativa nell’organizzazione condivisa*, SEAM, Roma 1996.

## The TFA/PAS model and the professionalization of teacher: a first balance

### Il modello TFA/PAS e la professionalizzazione dell'insegnante: un primo bilancio

Maria Teresa Moscato, Michele Caputo

#### Abstract

*This essay deals with the peculiarity of teacher professionalization promoted in some Italian post degree courses such as TFA (Tirocinio Formativo Attivo) and PAS (Percorso Abilitante Speciale). The authors discuss three examples referred to University of Bologna and University of Bergamo, in order to show how their current organization is different from the complex model illustrated by DM 249/2010. In fact, there are important variations in their effectiveness and results, according to the decision-making autonomy of Italian Universities.*

#### Premesse e antefatti

Al momento il TFA di durata annuale costituisce l'unico percorso professionalizzante di tipo accademico per un aspirante insegnante. A monte di qualsiasi analisi occorre precisare che esso costituisce in realtà solo il segmento parziale di un modello più articolato. L'anno di TFA avrebbe infatti dovuto concludere un percorso la cui parte centrale era costituita da uno specifico corso di laurea magistrale abilitante di durata biennale. Il DM 249/2010, che ebbe una genesi lunga e travagliata, con successive stratificazioni e correttivi rispetto al testo iniziale<sup>202</sup>, prevedeva quattro corsi di laurea magistrale abilitanti, relativi ad alcune classi di concorso per la scuola media. La definizione delle analoghe lauree magistrali abilitanti per la secondaria superiore veniva rinviata ad altra decretazione (mai intervenuta). A tutt'oggi, le ipotizzate lauree abilitanti specifiche per l'insegnamento nella secondaria di primo grado non sono state ancora attivate. Il disegno iniziale prevedeva quindi una più ampia articolazione dei contenuti disciplinari e una diversa organizzazione dell'area delle scienze dell'educazione, dentro un biennio magistrale specialistico di 120 crediti formativi in totale. In altri termini, il disegno complessivo intendeva ampliare in maniera organica e più mirata il precedente modello delle SSIS biennali progettato in rapporto alle lauree quadriennali. L'attuale modello di TFA si presenta, viceversa, come una SSIS ridotta ad un solo anno e drasticamente semplificata in termini qualitativi e quantitativi, che si innesta su percorsi accademici di tipo 3+2 non specificamente orientati alla professione docente. Nella percezione di alcuni corsisti, il TFA sembra riprodurre (o sovrapporsi) soprattutto alla logica *dell'anno di*

<sup>202</sup> La Commissione ministeriale, presieduta da Giorgio Israel, aveva fra i suoi componenti per l'area pedagogico-didattica Silvia Kanizsa e Luciano Galliani.

*formazione*, immediatamente precedente l'ingresso in ruolo, tipologia formativa le cui incongruenze e il cui formalismo burocratico sono stati più volte rilevati<sup>203</sup>.

Al di là dell'apparenza, tuttavia, è piuttosto il modello SSIS e la sua esperienza che costituisce un antefatto importante rispetto al TFA, per quanto il riformismo compulsivo messo in atto dai governi succedutisi dalla metà degli anni Novanta ad oggi renda difficile perfino ricostruire in maniera storicamente ordinata la serie di itinerari normativi intrecciati e sovrapposti in materia di formazione professionale degli insegnanti.

Diremo per brevità che l'inizio è rintracciabile nella L. 341/1990, punto di approdo di un laborioso itinerario e di un lungo dibattito, con cui si istituivano il corso di laurea (allora quadriennale) per gli insegnanti elementari e la Scuola di Specializzazione biennale per gli Insegnanti Secondari (indicata come SSIS o con sigle analoghe). La SSIS venne attivata solo a partire dall'a.a. 1999/2000, e il corso di laurea per i maestri ancora successivamente.

Già nel 2003, tuttavia, l'art. 5 della L. 53/2003 (Moratti) cancellava l'uno e l'altra. Da quel momento in avanti, e nella serie di interventi normativi seguenti (D.Lgs. 227/2005, attuativo dell'art. 5 della L. 53/2003; L. 244/2007, art. 2, comma 416, e successivo Regolamento attuativo 249/2010), la SSIS è stata cancellata senza una effettiva ragionata spiegazione della sua abolizione, ma dando per acquisito che essa avesse fallito. In tal modo, di fatto, nessuno ha mai utilizzato in senso critico e migliorativo le valutazioni operate sull'esperienza SSIS nel suo complesso, per quanto la storia della SSIS sia stata ricostruita e valutata in termini adeguatamente documentati (cfr., ad es. Balduzzi e Vannini, 2008). Nella percezione sociale più comune, come abbiamo già detto, il TFA si presenta piuttosto come "una SSIS di un solo anno", resa necessaria dopo l'avvento del modello 3+2 nel sistema accademico italiano.

Vorremmo precisare che anche il disegno organico inclusivo delle lauree magistrali abilitanti, contenuto nel DM 249/2010, non superava il modello SSIS in termini di disegno culturale e scientifico e in termini di prospettiva politica, posto che tale modello, fissato nella L. 341/1990, dovesse essere realmente corretto. I peggioramenti progressivi che si osservano a livello realizzativo, e che intendiamo esporre in questo testo, derivano da integrazioni, di imprecisata mano burocratico/ministeriale, intervenute sul lavoro delle Commissioni in fase pre-decretazione; da pressioni amministrative e restrizioni economiche più o meno estemporanee (ma sempre continuative) che intervengono in fase attuativa, ed infine da una cultura della burocratizzazione crescente, sempre più rigida e sempre più ossessivamente orientata al controllo, che riguarda sia l'Amministrazione centrale e periferica della Pubblica Istruzione, sia i singoli Atenei. Inutile dire che il processo di burocratizzazione si espande in nome dell'efficacia ed efficienza, ma soprattutto in nome della riduzione della spesa.

## **Il disegno ideale**

Occorre ricordare che lo spirito della L. 341/1990, esito di una lunga battaglia culturale e politica, mirava non solo a disegnare un itinerario di qualificazione professionale per tutti gli insegnanti di ogni ordine di scuola, ma soprattutto a collocare tale itinerario in un contesto universitario. Si volevano formare tutti gli insegnanti (e non solo quelli secondari) all'Università per legare in maniera diretta la loro professionalità al livello della ricerca

---

<sup>203</sup> Il tema dell'anno di formazione pre-ruolo meriterebbe un saggio a se stante. Ci preme solo sottolineare come tutti questi aspetti della formazione docente siano stati ampiamente studiati, in un lontano e recente passato, con esiti sempre parziali e discontinui sulle politiche di formazione e reclutamento della docenza (cfr. Caputo, 1992; L. Corradini, 2004; Porcarelli e Biasin, 2013).

scientifico e del suo sviluppo, e ciò, evidentemente, avrebbe dovuto riguardare sia i contenuti disciplinari specifici, sia le scienze dell'educazione (o scienze umane in genere), che, in quanto "scienze", sono soggette anch'esse al dinamismo evolutivo della ricerca scientifica. La collocazione in sede universitaria avrebbe dovuto rendere "alta" la professionalizzazione degli insegnanti di tutti i livelli, coerentemente ad una rappresentazione tradizionale dell'Università come luogo di "alta formazione", che nel 1990 "resisteva" ancora, almeno in parte (Caputo, 2008).

L'aggancio della formazione docente all'Università (che avrebbe dovuto progressivamente costituire il luogo della prima formazione ma anche della formazione in servizio di tutti gli insegnanti) rispondeva, oltre alle ragioni epistemologiche su espresse, ad una prospettiva ideale più ampia, che legava lo sviluppo della razionalità scientifica al processo di democratizzazione progressiva delle società occidentali e della libertà etico-politica del cittadino. Il rapporto fra democrazia ed educazione, teorizzato fin dagli inizi del Novecento, aveva assunto nuove sensibilità sociali e connotazioni emozionali diffuse nella rivoluzione culturale post-Sessantotto in tutto l'Occidente (utilissimo per la comprensione del quadro europeo un saggio di W. Schwark, dedicato ai modelli di formazione insegnanti in Germania, in Brinkmann e Moscato, 1992). Questo orizzonte ideale, in cui la "figura" dell'insegnante assume nell'immaginario sociale i caratteri del "custode dell'utopia" e del "promotore di opportunità" (Moscato, 2008a), spiega anche le speranze e le attese che circondavano l'avvio delle SSIS, e che contrassegnarono il lunghissimo lavoro preparatorio alla sua attivazione, in termini di studio e di elaborazione teorica di contenuti e metodi. Naturalmente, le SSIS presupponevano lo sviluppo accademico delle diverse didattiche disciplinari, anche se questo, nei fatti avvenne in termini eterogenei e piuttosto "a macchia di leopardo" in tutte le Università italiane, e con forti dislivelli fra un settore disciplinare e l'altro. Tuttora in molti Dipartimenti non sono attive le didattiche disciplinari relative alle aree scientifiche insegnate. Per altro esistono, invece, Dipartimenti accademici dove la didattica disciplinare presenta una sua tradizione prestigiosa (ad esempio Didattica della Matematica e della Fisica all'Università di Bologna). In altri termini, non è detto che una sede accademica, riconosciuta prestigiosa per alcune aree disciplinari sul piano della ricerca e della formazione universitaria, sia tale anche sul piano della ricerca didattica in quelle stesse aree. Naturalmente l'insufficiente sviluppo della ricerca sulla didattica disciplinare a livello accademico costituisce tuttora un problema aperto, per quanto riguarda la formazione insegnanti. Viceversa, si tende a sopravvalutare l'influenza, effettiva e potenziale, delle scienze dell'educazione, per quanto riguarda l'innovazione della didattica scolastica e la formazione dei futuri insegnanti<sup>204</sup>, rispetto a trasformazioni scaturenti dalla ricerca disciplinare e da nuove concezioni epistemologiche<sup>205</sup>. La concezione costruttivista della conoscenza dovrebbe/potrebbe di per sé limitare il "delirio di solipsismo e onnipotenza metodologico-didattico", aprendo alle epistemologie scientifico-disciplinari e alle loro implicazioni didattiche.

C'è un secondo aspetto centrale nell'attivazione delle SSIS e del corso di laurea per insegnanti elementari, un aspetto culturale e scientifico che permane di grande rilievo: la

<sup>204</sup> Anche questi temi meriterebbero saggi ulteriori e distinti. All'interno del PAS di Bologna 2013/14 abbiamo osservato, all'interno di un laboratorio di didattica delle arti visive, l'evidente trasformazione della didattica della storia dell'arte a partire dai libri di testo pubblicati in Italia nel corso del Novecento. Ringraziamo la Prof.ssa Anita Macaudo che ci ha offerto i risultati di sue ricerche ancora inedite. E' stata, altresì, importante la considerazione circa l'uso delle nuove tecnologie informatiche, nel modificare le potenzialità didattiche dell'immagine, stando già all'esperienza di un gruppo di insegnanti della classe A028.

<sup>205</sup> Non c'è dubbio che sia l'evoluzione scientifica il primo elemento che sollecita l'innovazione didattica, e che entra in interazione reciproca con le scienze dell'educazione. Al di là delle discipline strettamente scientifiche e tecniche, si consideri, ad esempio, l'insegnamento della storia e/o della lingua madre.

nuova visione della professionalità insegnante, che emerge a partire dalla L. 341/1990, sembrerebbe superare finalmente un modello trasmissivo/contenutistico, per cui questa coincideva con la conoscenza disciplinare stessa (“chi sa, sa anche insegnare”). Tale modello trasmissivo è, però, ancora presente nella cultura e nelle rappresentazioni sociali. Non si deve nascondere perciò che esista ed operi pesantemente anche un “delirio disciplinarista”, che si isola e astrae rispetto al problema della trasmissione della conoscenza e dell’insegnamento in genere. Si assume che l’apprendimento derivi sostanzialmente da un “dono di natura” (l’intelligenza), e che in qualche modo anche l’insegnamento efficace costituisca un “dono di natura”, legato prevalentemente o esclusivamente alla conoscenza del docente.

La trasformazione generata dalla L. 341/1990 è documentata, ad esempio, dal profilo della competenza docente elaborato in fase di attivazione SSIS da una Commissione mista fra i due Ministeri interessati (Università e Pubblica Istruzione). Il profilo era talmente centrato su una serie di abilità relazionali e organizzative specifiche, che il CUN, in sede di revisione del testo, ritenne di premettere al profilo che il docente dovesse comunque “conoscere la disciplina di insegnamento”. In realtà, al di là degli eccessi linguistici o delle pittoresche elaborazioni burocratiche di alcuni testi, la questione centrale è una concezione dell’insegnamento non più di tipo ripetitivo/trasmissivo, concezione che è essa stessa il risultato di una elaborazione culturale che tocca direttamente le scienze dell’educazione.

### **Le scienze dell’educazione e la formazione degli insegnanti**

Il centro del problema, e l’obiettivo della formazione di tipo SSIS/TFA, ieri come oggi, è dunque l’insegnare ad insegnare. Ma si tratta di un problema per nulla banale, la cui soluzione non è affatto semplice. Per insegnare a insegnare occorre in primo luogo una teoria dell’insegnamento e della scolarizzazione (non una semplice teoria psicologica dell’apprendimento), e una consapevolezza dei contesti sociali e antropologici, e quindi del rapporto fra mente umana e cultura. Ci sarà sempre una filosofia dell’educazione e dell’insegnamento, anche quando essa permane sottintesa, e lo sviluppo di una teoria dell’insegnamento non è separabile da orizzonti culturali e filosofici che caratterizzano un’epoca (cfr. Moscato, 2008a). A partire da tale teoria complessiva (che anche nello sviluppo della ricerca psico-pedagogica appare essa stessa dinamica), si individueranno poi specifici contenuti disciplinari, e specifiche strategie e metodologie. Oggi non è del tutto chiaro neppure che le strategie utili al formatore di insegnanti non siano necessariamente identiche a quelle da attuare in aula con dei preadolescenti<sup>206</sup>. Ma c’è un secondo aspetto importante: come abbiamo già detto, lo sviluppo di una scienza didattica concreta non potrà mai saltare la specifica epistemologia di ciascuna disciplina. Ma l’epistemologia di ogni disciplina, dal canto suo, si approfondisce e si arricchisce anche in ragione di una rinnovata comprensione del funzionamento della mente umana. In altri termini, per costruire un sapere funzionale allo sviluppo di una professionalità docente servono le scienze umane e dell’educazione (non esclusa la filosofia) e servono le discipline che sono oggetto di insegnamento; e serve un lavoro a volte parallelo, e a volte

<sup>206</sup> Questo è un problema didattico specifico della formazione degli insegnanti: nell’attività d’aula non si può “far vedere” l’insegnamento efficace se non in forme simulate, e tuttavia, contemporaneamente, l’attività didattica del formatore ha sempre una valenza esemplare in termini analogici. La comprensione di importanti principi di metodo passa attraverso la stessa attività d’aula, senza che per questo le strategie osservate possano essere effettivamente “copiate”. Ma questo si comprende solo in contesti in cui il formatore lavora con gli aspiranti insegnanti, piuttosto che *per* loro o *su di* loro. Si vedano più avanti le osservazioni dei corsisti del PAS di Bologna 2013/14.

integrato, fra entrambe le aree. Un'attività di formazione esigerà comunque una relativa integrazione funzionale fra tutte queste componenti, perché la professionalità che si intende perseguire sarà comunque un risultato di sintesi, e per quanto il luogo della sintesi concreta sia sempre la mente del soggetto che si forma, non c'è dubbio che il grado di integrazione realizzato dai docenti formatori nel corso dell'attività favorisce (oppure ostacola) le sintesi personali che gli aspiranti insegnanti sono chiamati a compiere. Se la proposta è frammentata e disorganica la sua efficacia permane comunque limitata. Il funzionamento di un modello formativo dipende molto dalla consapevolezza che avranno i docenti/formatori della necessità di integrarsi e di "sintonizzarsi", sia all'interno di ciascuna area, sia fra le aree disciplinari e quelle pedagogico-didattiche (o delle scienze umane in senso lato). Questo problema veniva percepito con diversi gradi di chiarezza all'interno dell'esperienza SSIS, ma non ci risultano tentativi di soluzione apprezzabili. Per quanto riguarda le scienze dell'educazione, i limiti anche della comprensione del problema risiedono presumibilmente nel modello teorico della programmazione che abbiamo legittimato e adottato fin dagli anni Ottanta.

Nel corso degli anni Settanta, che sono da considerarsi un momento di grande vitalità per la ricerca pedagogico-didattica in Italia, il dibattito era dominato dalla ricerca di una "teoria dell'istruzione" che superasse l'attivismo deweyano senza negarne le esigenze e perderne le conquiste, e che nel contempo cancellasse le tracce residuali di una pedagogia di ispirazione idealistica, che permaneva latente ma attiva nella nostra tradizione. In realtà, l'attivismo era approdato tardi alla cultura italiana, nel secondo dopoguerra, e pochi anni prima che in America la pubblicazione di alcuni testi del Bruner ne sancisse l'ipotetica necessità di superamento. Ma una matrice attivistica, per quanto minoritaria, e ripensata in termini di nuove sensibilità e ideologie (si pensi alle tecniche Freinet), sarebbe rimasta perdurante ed efficace nella tradizione didattica italiana: si consideri che qualsiasi intervento documentato capace di contrastare l'insuccesso e l'abbandono scolastico con qualche efficacia è sempre stato attuato seguendo i criteri propri dell'attivismo, in termini di laboratori, manualità, attivazione degli alunni e organizzazione di gruppi.

Il cognitivismo emergente negli anni Settanta come teoria della mente (Piaget e Bruner) si scontrava dialetticamente con nuove consapevolezze determinate dalla ricerca psicanalitica neo-freudiana (Erikson e Fromm, ad esempio) e dalla corrente umanistico-esistenziale della ricerca psicologica (Rogers, Maslow). Anche l'allora fiorente letteratura sulle tecnologie dell'istruzione, e sulle prime esperienze dell'istruzione computerizzata, appariva consapevole dei problemi epistemologici delle discipline di insegnamento<sup>207</sup>. Ma tutto ciò venne progressivamente messo fra parentesi, nella misura in cui alla fine degli anni Settanta risultò vincente un modello psico-pedagogico di matrice comportamentista, tradotto nella "programmazione per obiettivi", caratterizzato in senso scienziato e tecnicista. Introdotto in Italia con i Programmi per la Scuola media del 1979, e supportato da una letteratura di scuola non estranea all'accademia, questo modello procedurale ha acquisito e conservato in Italia, fino ad oggi, una autorevolezza e una "immutabilità" sottratte a qualsiasi verifica, e apparentemente indifferenti alla stessa evoluzione delle teorie dell'apprendimento, permanendo il contenuto privilegiato del modello di formazione insegnanti SSIS/ TFA, in quanto rimasto il modello didattico privilegiato per

---

<sup>207</sup> Queste affermazioni esigerebbero una documentazione puntuale che qui non possiamo sviluppare; esse dipendono da altri studi remoti, distribuiti su un lungo arco di tempo (cfr. Moscato, 1974, 1983, 1986, 1991, 2008a).

l'amministrazione scolastica<sup>208</sup>. L'affermarsi del modello procedurale della programmazione ha rafforzato una concezione tecnicistica della pedagogia e della didattica, contrabbandando l'idea che il "metodo" della programmazione sia valido sempre, per qualsiasi situazione didattica e per qualsiasi disciplina, e trascinando in questa prospettiva tutti i contenuti della ricerca pedagogico-didattica.

Da queste premesse, che possono apparire remote per la nostra riflessione, deriva in realtà una prima separazione netta, già nel modello SSIS, fra l'area della didattica disciplinare e quella delle scienze dell'educazione, perché le presunte invariabilità e universalità del modello della programmazione sembrano esimere il pedagogista dal confrontarsi con i contenuti conoscitivi e le abilità concrete che le specifiche attività di insegnamento comportano. Per quanto gli schemi programmatori siano identici, in realtà insegnare educazione fisica, musica o matematica, e insegnarle a bambini sotto i dieci anni o ad adolescenti sopra i quindici anni, sono cose oggettivamente diverse. L'insegnamento in concreto può essere utilmente messo in atto solo per mezzo di sintesi personali in cui la conoscenza/definizione degli obiettivi propri della disciplina si integri con chiari e giustificati principi pedagogico-didattici (comprensione dell'intero dinamismo dei processi educativi e insieme della specificità dell'insegnamento come azione umana) e con una relativa consapevolezza delle condizioni psicologiche della psiche in età evolutiva (della quale i ritmi e le strategie di apprendimento sono solo un aspetto parziale). Anche una buona comprensione dei dinamismi della società e della cultura favorisce la capacità di un insegnante di collocarsi in ogni contesto didattico e relazionale in cui debba operare professionalmente. Ma la sintesi personale e professionale deve essere stimolata e favorita dalle strategie di insegnamento dei formatori di insegnanti, e trova in genere spazi e tempi didattici privilegiati, come ad esempio il tirocinio e i laboratori didattici, il lavoro sui "casi" e simili (se e dove si riesca ad attivarli).

Nella SSIS, l'area del tirocinio permaneva di fatto sotto il controllo dei disciplinaristi, oltre che degli insegnanti supervisor, che trovavano fra loro un più facile raccordo. I docenti dell'area di scienze dell'educazione, quindi, furono di fatto esclusi (a parte limitate eccezioni) dalla tesi finale e dalla valutazione del tirocinio. La separazione fra le due aree è disfunzionale, sul piano formativo, ed è concretizzata anche per il fatto che le due aree devono utilizzare necessariamente giorni diversi della settimana (e spesso sedi diverse), in relazione al fatto che i gruppi classe di scienze dell'educazione possono prevedere accorpamenti di più classi di abilitazione fra loro. Oltre ai numeri diversi di frequentanti per ciascuna classe (talvolta molto piccoli e talvolta troppo numerosi per un unico gruppo classe), può essere difficile trovare pedagogisti e didatti in numero sufficiente per attribuirne uno ad una sola classe di concorso. Ciò risultò impossibile anche in una SSIS molto frequentata come quella di Bologna, dove si ebbero spesso difficoltà a coprire tutti gli insegnamenti di area comune<sup>209</sup>. Di fatto a Bologna si accorparono classi di concorso diverse in alcuni macro gruppi, realizzando gruppi classe di circa cento studenti, e tentando al massimo di conservare stabile negli anni l'attribuzione dei docenti di scienze dell'educazione a certe classi disciplinari.

<sup>208</sup> Riteniamo che neppure l'impianto teoretico scaturito dalla riforma Moratti/Bertagna (L. 53/2003 e tutti i suoi materiali attuativi) abbia scalfito la predominanza di questo modello; perfino l'impianto ragionevolmente disciplinarista delle *Indicazioni* legate alla riorganizzazione del Ministro Gelmini (2010) viene sistematicamente neutralizzato, sia a livello accademico, sia a livello amministrativo/burocratico. Quale sia l'uso effettivo che gli insegnanti fanno del modello della programmazione in termini didattici concreti è poi un altro problema, che qui neppure affrontiamo.

<sup>209</sup> Entrambi gli autori hanno a suo tempo insegnato nella SSIS di Bologna, e Moscato ne è stata coordinatore d'area pedagogica dal 2001 al 2007 (cfr. Moscato, 2008b).

Questa organizzazione però favorisce, per le scienze dell'educazione, un insegnamento teorico frontale, dunque tendenzialmente trasmissivo, in funzione di gruppi numerosi e ore accorpate (per la difficoltà di farle rientrare nell'orario). Solo le classi di concorso che hanno numeri modesti di iscritti riescono infatti a garantirsi una didattica seminariale e partecipata, almeno per quanto riguarda le didattiche disciplinari. Ma sarebbero le discipline dell'area di scienze dell'educazione ad avere maggior bisogno di una didattica laboratoriale.

## Il modello TFA e le prime attuazioni

Nel TFA si ripropongono problemi analoghi, per quanto riguarda la separatezza fra le due aree, e per di più con alcuni elementi peggiorativi. Rispetto ai contenuti dell'area di scienze umane/scienze dell'educazione, le lauree magistrali abilitanti avrebbero previsto insegnamenti socio-antropologici e psicologici, e l'insegnamento di discipline pedagogiche per almeno sei crediti. Nell'anno di TFA si collocavano inizialmente solo le discipline didattiche (inclusa pedagogia speciale e tecnologie), ma per ben diciotto crediti. In altri termini, esisteva già uno squilibrio nel disegno iniziale, a favore delle discipline didattiche rispetto a quelle pedagogiche, e un ridimensionamento al minimo di psicologia, sociologia, antropologia<sup>210</sup>. Quale che fosse l'ipotesi iniziale, di fatto, nei TFA realizzati per l'a.a. 2011/12, non appare alcun insegnamento di area psicologica, antropologica e sociologica, e per l'area pedagogica e storico/pedagogica si è realizzato un correttivo (previsto dal decreto nella sua prima attuazione) che la reinserisse nel percorso per sei crediti complessivi. In concreto, il TFA 2011/12 si presentava con una articolazione interna che assegna 18 crediti all'area pedagogico-didattica (distribuendo 6 cfu a M/Ped 01 e M/Ped 02 e 12 cfu a M/Ped 03 e M/Ped 04). L'area privilegiata (con 6 cfu obbligatoriamente assegnati all'interno dei 12 già detti) è solo quella della Pedagogia Speciale. Tutti i settori pedagogici e storico-pedagogici, inclusa Storia della scuola e Letteratura per l'infanzia, devono "dividersi" un totale di 6 cfu in tutto (circa un corso semestrale), e così le Didattiche e la Pedagogia Sperimentale<sup>211</sup>. E' in questo modo che un'apparente incongruenza tecnico-realizzativa diventa un disegno culturale e ideologico specifico: non sono più le scienze dell'educazione, comunque definite, a fornire il supporto teorico maggiore alla professionalità del futuro insegnante: sono piuttosto le didattiche, e in termini privilegiati la pedagogia speciale e le nuove tecnologie didattiche. In tal modo il TFA enfatizza autorevolmente l'approccio tecnicistico/ burocratico, e per certi versi assistenzialistico, alla professione docente, e non più quello relazionale e comunicativo. L'insegnante diventa un "tecnico", e certamente non è più quell'intellettuale "custode dell'utopia" e promotore di opportunità per tutti i suoi allievi, che si era ipotizzato garante di un processo di scolarizzazione universale e di democratizzazione, nella logica della L. 341/1990. Per la verità, già analizzando il decreto 225/2005, che attuando la L. 53/2003 affidava totalmente all'Università la formazione degli insegnanti, si era osservata una evidente riduzione del disegno ideale iniziale, nei termini di un affidamento burocratico-amministrativo (Moscato, 2006).

<sup>210</sup> Questa scelta culturale del legislatore, che sembra rinnegare l'ottica della L. 341/90, esigerebbe lunghe spiegazioni, se fosse realmente tale. In realtà, occorre pensare piuttosto a posizioni di potere e di interesse soggettivo di gruppi accademici coinvolti. E', piuttosto, l'esito di tali posizioni e interessi che diventa di fatto una scelta culturale.

<sup>211</sup> Se si confrontano i crediti con il modello SSIS (in cui essi erano 6 cfu per le pedagogie e 7 cfu per le didattiche), la situazione sembra invariata e anzi migliorata. In realtà, nel modello SSIS (a Bologna) a questi crediti corrispondevano un maggior numero di ore: per esempio i 6 cfu dell'area pedagogica occupavano 48 ore, mentre nel modello TFA 2011/12 (sempre a Bologna) 6 cfu occupano 36 ore.

Nel TFA gli ulteriori 18 crediti vengono attribuiti all'area disciplinare di ciascuna specifica classe di concorso, e una fetta di 19 crediti al tirocinio (previsto in 475 ore). I cinque crediti residui vengono attribuiti ad una relazione/ tesi finale. Questa apparente rigidità schematica non esclude ampi margini di interpretazione per gli Atenei che attivano concretamente un TFA, e in questo testo vedremo alcuni esempi concreti, attuati a Bergamo e a Bologna, solo per evidenziare come lievi differenze strutturali possano determinare importanti cambiamenti funzionali. Ma naturalmente ciò dipende dalla capacità progettuale, prima che organizzativa, del singolo Ateneo.

Progettando il TFA per diverse classi di concorso, l'Ateneo di Bergamo ha affrontato il problema della separazione fra le aree e di una eventuale frammentazione della proposta, studiando con molta cura un progetto didattico, per le scienze dell'educazione, costruito su una serie di contenuti tematici integrati, tutti espressamente curvati sulla professionalità docente. Il progetto didattico di massima, a Bergamo, veniva fornito agli aspiranti docenti/ formatori in sede di bando, precisando anche le modalità già previste, per regolamento, per le prove di valutazione.

In tal modo le discipline dell'area pedagogico-didattica si sono di fatto integrate attorno ai contenuti pre-fissati (ad esempio le normative scolastiche in vigore, la valutazione, l'insuccesso scolastico, la lezione frontale e il laboratorio, etc.). L'integrazione è stata perseguita anche attribuendo a ciascuna classe di concorso solo due docenti di pedagogia e didattica (due macro moduli di 9 cfu per ciascuno) e introducendo una serie di riunioni preparatorie dei docenti di scienze dell'educazione fra loro (e nominando un coordinatore didattico che ha svolto di fatto alcune funzioni di raccordo). L'integrazione dei contenuti veniva favorita anche dalla progettazione di prove di verifica (prove sempre nella responsabilità dei singoli docenti) su uno schema problematico esercitativo (prove che costringono il corsista, per essere affrontate, ad una sintesi personale dei contenuti propostigli). In alcuni casi i docenti di scienze dell'educazione hanno studiato con i docenti disciplinaristi (per esempio in due classi di concorso di matematica) almeno due laboratori in con-presenza. Bergamo ha quindi compiuto deliberatamente una scelta culturale in favore dell'integrazione disciplinare fra i due settori e dell'organicità della prospettiva pedagogico-didattica all'interno del TFA, valorizzando i contenuti specifici del progetto formativo rispetto alle pure denominazioni dei settori disciplinari.

Nello stesso anno 2011/12, l'Ateneo di Bologna ha compiuto apparentemente una scelta opposta nell'attivare il TFA<sup>212</sup>, limitandosi ad attribuire ore e crediti in funzione delle denominazioni disciplinari previste dal decreto. In tal modo, a parte la Pedagogia speciale che ha conservato i 6 cfu previsti dal DM 249, tutte le altre aree disciplinari (Pedagogia generale, Storia della scuola e della Pedagogia, Didattica generale, Pedagogia sperimentale) hanno dovuto gestire 3 cfu ciascuna, ottenendo conseguentemente moduli di sole 18 ore. La sola integrazione (relativa) si è avuta in sede di esame finale (un esame scritto composto da cinque prove parallele). Non c'è stato alcun coordinamento didattico effettivo e nessuna riunione preparatoria. Alcuni docenti hanno potuto raccordarsi solo in base alla conoscenza reciproca e per iniziativa personale. Di fatto, in sede di esami si è osservata una sovrapposizione di temi e contenuti, e uno scarso coordinamento funzionale fra i docenti, al di là della cordialità e della volontà di collaborazione.

Una soluzione interessante studiata da Bologna, viceversa, è stata la condivisione/ con-presenza fra disciplinarista e pedagogista/ didatta in un laboratorio da 3 cfu (24 ore) di

---

<sup>212</sup> Non si può essere certi di una "scelta" consapevole, perché inciampi burocratici di varia natura hanno rallentato il percorso di attivazione, generando ritardi e conseguenti urgenze realizzative. Si può solo affermare che a Bologna ci si è preoccupati in questo caso di rispettare rigorosamente il dettato normativo, e non ci si è posti il problema della integrazione disciplinare in ottica formativa.

“rielaborazione delle esperienze di tirocinio”. Questa strategia (teoricamente ottima) serve solo se i docenti coinvolti sono entrambi già responsabili di insegnamento nella stessa classe di concorso. Diversamente, si rischia che si aggiungano per una classe TFA ancora due docenti, reciprocamente ignoti, che dovranno intendersi fra loro, ma senza avere alcuna notizia certa delle scelte contenutistiche e dell’impianto concettuale utilizzato sia dai colleghi che nello stesso gruppo hanno insegnato Pedagogia e Didattica, sia da quelli che hanno insegnato le specifiche discipline della classe di concorso.

Nell’esperienza di Bologna 2011/12, anche per i laboratori in con-presenza, alcuni correttivi positivi sono stati determinati da conoscenze pregresse e da singoli incontri di coordinamento personale fra i docenti coinvolti.

L’applicazione del modello TFA realizzata a Bologna nel 2011/12, per quanto abbiamo potuto osservare, sembra presumere intercambiabilità dei docenti fra loro, ed una competenza nella formazione insegnanti determinata dal SSD di appartenenza del docente /formatore, piuttosto che da specifiche ricerche ed esperienze didattiche pregresse. Si osservi però che la frammentazione degli insegnamenti implica sempre docenti specializzati e in maggior numero e perciò riduce le possibilità di coordinamento fra loro. Nel confronto provvisorio fra queste due sedi per l’a.a 2011/12, è chiaro che i due docenti di Scienze dell’educazione di Bergamo si sono coordinati fra loro con minori difficoltà rispetto ai cinque di Bologna, e che per la stessa ragione hanno tenuto i contatti con i colleghi disciplinari e con il coordinatore con maggiore facilità.

A Bologna per alcuni gruppi si è scelto di affidare il laboratorio in con-presenza al titolare del modulo di Pedagogia della stessa classe, apparentemente con buoni risultati (ma è stata una scelta personale e conseguentemente occasionale).

Questi esempi servono solo ad illustrare come variazioni apparentemente modeste nell’interpretazione della norma possono comportare significativi cambiamenti nell’efficacia formativa del modello.

## Il Percorso Abilitante Speciale (PAS) 2013/14

Gli autori di questo testo hanno affrontato l’attivazione del PAS 2013/14 nella sede di Bologna sulla base dell’esperienza svolta a Bologna e a Bergamo nell’anno precedente. Valendoci dell’appartenenza ad uno stesso Dipartimento<sup>213</sup>, abbiamo in primo luogo coinvolto tutti i colleghi delle due aree disciplinari nella stesura del progetto formativo di massima. In una serie di incontri in cui i disciplinari definivano contenuti e obiettivi, è stato possibile integrarsi in dialogo, ma anche riportare continuamente l’attenzione sul tema *dell’insegnare a insegnare* come obiettivo primario e comune. Partendo da due riunioni in presenza, la decisione per il PAS è diventata concretamente una decisione “comune”<sup>214</sup>, suscitando una almeno iniziale motivazione positiva per assumerne il carico. In seguito questo investimento di tempo si è rivelato molto produttivo, perché ha accresciuto la fiducia reciproca, coinvolto più direttamente ciascuno nell’attività PAS, costruito uno specifico “spirito di corpo”. Ci è stato possibile utilizzare le aule del Dipartimento e coinvolgere il nostro personale amministrativo, in modo da fare percepire il

<sup>213</sup> Si tratta del Dipartimento delle Arti, facente capo alla Scuola di Lettere e Beni Culturali dell’Ateneo di Bologna. Questo Dipartimento era responsabile di due classi di Musica (A031 e A032) e di due classi di Arte (A028 e A061).

<sup>214</sup> Si deve tenere presente che le ore TFA/ PAS si aggiungono normalmente a carichi didattici elevatissimi in corso di svolgimento, che non sempre gli accademici sono interessati specificamente alla formazione insegnanti o se ne sono occupati; che esiste una sfiducia tendenziale verso l’Amministrazione e le sue gestioni organizzative; ed infine che le ore TFA/PAS vengono compensate di norma tardivamente e in termini modesti.

PAS come una delle iniziative del Dipartimento stesso (prima che dell'Ateneo), al pari dei corsi di laurea triennale e magistrale e della attività di ricerca ordinaria. Si osservi che spesso il TFA (come a suo tempo la SSIS) viene percepito come un "corpo separato" all'interno del mondo accademico. L'uso di aule esterne ai Dipartimenti, con dislocazioni variabili, le incertezze per la sede e l'orario delle lezioni, sono elementi stressanti per un corsista che spesso viene da fuori sede (anche da lontano), e dunque sono disfunzionali. Inoltre, accrescono la percezione del TFA come "esterno e separato" alla normale didattica universitaria. E anche questo è disfunzionale.

Nel caso del PAS, rispetto al modello TFA, manca del tutto il tirocinio, coperto dalle attività didattiche già svolte dal corsista, e manca perfino l'integrazione dei sei crediti per l'area storico-pedagogica. Abbiamo quindi integrato una serie di contenuti pedagogici, che ritenevamo essenziali, e che avevamo indicato nel progetto del Dipartimento, dentro i due soli corsi del settore M-Ped/03 che venivano banditi (Didattica generale e Pedagogia Sperimentale), lavorando sempre in maniera integrata sulla base di un accordo personale. In un secondo momento abbiamo creato un rapporto costante con un collega esterno, specialista di Pedagogia Speciale, con il quale abbiamo poi condiviso un esame finale accorpato. Ci siamo riservati anche la responsabilità del laboratorio di Tecnologie didattiche, che costituiva lo spazio laboratoriale più concreto, osservando, integrando, accompagnando il lavoro di due colleghi insegnanti delle rispettive aree disciplinari di Musica e di Arte. Avendo concluso positivamente questi corsi PAS, possiamo oggi confermare le scelte operate, alla luce anche dei giudizi e dei commenti espressi dai corsisti in un questionario predisposto all'interno dei nostri corsi, per monitorare nel dettaglio l'esito dei corsi stessi e il giudizio sulle attività elaborato dai partecipanti<sup>215</sup>. Si tratta complessivamente di 82 soggetti appartenenti a quattro distinte classi di concorso, due nel settore Arti Visive/Storia dell'Arte (A028 e A061) e due nel settore Musica (A031 e A032). L'età media si distribuisce in prevalenza nelle fasce d'età 41/45 anni e oltre 45 anni; inferiore la consistenza numerica della fascia d'età 36/40 anni e minoritaria la fascia 31/35 anni. L'età si accompagna, ovviamente, a parecchi anni di esperienza didattica. Si tratta dunque, nel PAS, di una particolare tipologia di adulti in formazione, "costretti" a formarsi per un lavoro che già svolgono da anni, sia pure in condizioni di precariato contrattuale e di continui cambiamenti di sede di lavoro (alcuni corsisti dichiarano anche supplenze sul sostegno).

L'elemento più rilevante, ai fini di questa riflessione, è che i corsisti nelle loro risposte mostrano di avere percepito perfettamente il nostro sforzo reciproco di coordinamento (ci era già accaduto nel TFA di Bergamo) e di avere apprezzato soprattutto alcuni aspetti metodologici: l'attività più "premiata" nei questionari sembra infatti il lavoro sui casi concreti, cioè l'attività formativa che permette maggiormente sia di stimolare delle sintesi personali nel corsista, sia di fare percepire in termini di concretezza la valenza dei contenuti teorici presentati dentro il corso<sup>216</sup>. L'apprezzamento del metodo del caso si accompagna coerentemente ad una sottolineata esigenza di "raccordare la formazione all'esperienza già compiuta", di potersi "raccontare" e confrontare sia con i colleghi, sia con il docente formatore. Si tratta di esigenze avvertite e dichiarate dai docenti in maniera costante e ricorrente (Moscato, 2004a). Il disagio più forte espresso nei questionari

<sup>215</sup> Citiamo da un saggio in via di stesura, in cui vengono elaborati nel dettaglio una serie di dati che riguardano la composizione specifica di questo piccolo gruppo, i suoi atteggiamenti rispetto alla formazione docenti e i giudizi espressi sull'attività PAS nell'area pedagogico-didattica (Caputo, 2014, inedito).

<sup>216</sup> La metodologia di lavoro sul caso ha una tradizione specifica nella formazione degli adulti (Moscato, 2005; Caputo, 2010). Per questo PAS abbiamo praticato una variante che aggiunge alla discussione in aula (sempre insufficiente quando il gruppo è numeroso), alcuni materiali esplicativi ed esercitativi per l'autoformazione personale.

riguarda la ristrettezza dei tempi di lavoro e la compattazione di un carico orario difficilmente sostenibile per un adulto che lavora. Vorremmo segnalare anche che le attività di e-learning, per quanto se ne riconosca l'utilità, non risultano particolarmente apprezzate in termini formativi. In sintesi, questo gruppo incontrato nel 2014 non presenta, per gli aspetti relativi a questo saggio, rilevanti differenze rispetto ai gruppi di docenti incontrati in attività di formazione negli ultimi venti anni, caratteristiche ed esigenze formative più volte documentate in letteratura (ma di norma ignorate sul piano legislativo e organizzativo).

**Maria Teresa Moscato**

Professore Ordinario, Università degli Studi di Bologna  
Full Professor, University of Bologna

**Michele Caputo**

Professore Aggregato, Università degli Studi di Bologna  
Adjunct Professor, University of Bologna

**Riferimenti bibliografici**

Balduzzi L., Vannini I., 2008 (a cura di), *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? Un'indagine tra i docenti formati alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento secondario dell'Università di Bologna*, Bologna, CLUEB.

Brinkmann G., Moscato M.T., 1992 (a cura di), *A scuola fra Italia e Germania*, Catania, Co.E.S.S.E.

Caputo M. (1992), *L'innovazione scolastica e l'apprendistato del supplente*, in: V. Orlando (a cura di), *Educazione innovazione, sviluppo*, Atti del IV Convegno Pedagogico, Bari, Levante Editore, pp. 319-323.

Caputo M., Gatti R., Moscato M.T. (2006), *Qualità della comunicazione ed efficacia didattica del docente: problemi metodologici in uno studio esplorativo*, in: G. Domenici (a cura di), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*, Atti V Congresso scientifico della SIRD (Società italiana di Ricerca Didattica), Bologna, 15-17 dicembre 2005, Roma, Monolite, pp. 257-263.

Caputo M. (2008), *Ricerca scientifica e responsabilità sociale: riflessioni deontologiche ed epistemologiche sulla professione intellettuale*, in: C. Biasin (a cura di), *La responsabilità sociale dell'Università per le Professioni*, Atti della VI biennale internazionale sulla didattica universitaria, Padova 13-15 dicembre 2006, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 135-142.

Caputo M. (2010), *Formare competenze nella SSIS: il lavoro di gruppo con il metodo di caso*, in: A. Porcarelli (a cura di), *Formare per competenze. Strategie e buone prassi*, Atti della VII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova 3-4 dicembre 2008, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 175-181.

Caputo M., Moscato M.T., Pinelli G. (2012), *Problemi di valutazione della qualità di un corso universitario. Uno studio esplorativo*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», numero speciale, V, ottobre 2012, pp. 188-200.

Corradini L., 2004 (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*, Roma, Armando.

- Moscato M.T. (1974), *Istruzione programmata e didattica del rinforzo*, Catania, Facoltà di Lettere.
- Moscato M.T. (1983), *Filosofia ed educazione in America nell'Età delle Riforme*, Catania, Facoltà di Lettere.
- Moscato M.T., 1986 (a cura di), *Animare il cambiamento. Orientamenti per la formazione professionale dell'insegnante*, Catania, Co.E.S.S.E.
- Moscato M.T. (1991), *La programmazione fra metodo e tecnica. Una riflessione dopo dieci anni di applicazione dei nuovi programmi della Scuola Media*, IRRSAE Sicilia Collana Documenti, n. 6, giugno 1991, pp. 67-86.
- Moscato M.T. (2004a), *La scelta professionale e la formazione nelle parole degli insegnanti*, in: L. Corradini (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*, Roma, Armando, pp. 87-99.
- Moscato M.T. (2004b), *La formazione degli insegnanti in Italia fra esperienza e progetto*, in: L. Corradini (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*, Roma, Armando, pp. 159-170.
- Moscato M.T. (2005), *Theory and practice in teacher training: an evaluation of the use of case studies*, in: ATEE, 29<sup>th</sup> Annual Conference, *Teacher Education between Theory and Practice*, (Agrigento, 23-27/10/2004), Milano, 2005.
- Moscato M.T. (2006), *Il nuovo percorso di formazione alla docenza e il possibile ruolo delle associazioni professionali*, «La Scuola e l'Uomo», 6, LXIII, 2006, pp. 154-162.
- Moscato M.T. (2008a), *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola.
- Moscato M.T. (2008b), *L'esperienza SSIS nelle valutazioni dei Coordinatori di Indirizzo*, in: L. Balduzzi, I. Vannini, 2008 (a cura di), *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? Un'indagine tra i docenti formati alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento secondario dell'Università di Bologna*, Bologna, CLUEB, pp. 71-92.
- Moscato M.T. (2013), *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Milano, Mondadori Università.
- Pinelli G. (2013), *La professione docente tra rappresentazioni e progetto formativo. Un'analisi pedagogica della competenza degli insegnanti secondari*, Roma, Aracne.
- Pinelli G., Moscato M.T., Caputo M. (2011), *Gli insegnamenti dell'area pedagogica tra professionalizzazione e riflessione pedagogica*, in: L. Galliani (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, Atti della VIII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova, 2 e 3 dicembre 2010, Comunicazioni referate, tomo II, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 557-582.
- Porcarelli A., Biasin C. (2013), *Immagini della formazione in età adulta. La figura del viaggio nei diari formativi dei docenti neoassunti*, in: G. Chianese (a cura di), *Educazione permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 61-75.
- Schwark W. (1992), *La formazione degli insegnanti in prospettiva europea*, in: G. Brinkmann, M.T. Moscato, 1992 (a cura di), *A scuola fra Italia e Germania*, Catania, Co.E.S.S.E., pp. 15-36.

## Innovation processes in the alternation between school and work: a pedagogical perspective

### Processi di innovazione nell'alternanza scuola-lavoro: una prospettiva pedagogica

Daniela Gulisano

#### Abstract

*The purpose of this article is to examine the implementation of apprenticeships combined school and work. The question of labor and its pedagogical value is now an essential part of all the considerations that are going on in the school and education system. Hence the importance of analyzing a proposal for a general pattern of alternation in the contexts of formal and non – formal learning, with particular reference to the link between theory and practice.*

«Quando la scienza sarà tutta intrisa di consapevolezza del valore umano, verrà distrutto il peggior dualismo che abbia mai afflitto l'umanità, la spaccatura tra materiale, meccanico, scientifico, morale e ideale»

(John Dewey, *Democrazia ed educazione*)

#### Premessa

Studio – lavoro, alternanza scolastica, apprendistato sono termini che, se pur non ancora familiari, circolano fra docenti e formatori, da quando, negli istituti di istruzione superiore, alta formazione e dottorati di ricerca hanno cominciato ad essere praticate attività volte ad integrare il percorso didattico tradizionale con esperienze esterne al contesto di apprendimento formale quali, laboratori, *stages* lavorativi per studenti, forme di apprendistato ecc...

La questione del lavoro e del suo valore pedagogico è ormai parte essenziale di tutte le considerazioni che sono in corso sul e nel sistema scolastico e formativo, accelerate tra l'altro dai documenti che le istituzioni europee e nazionali hanno prodotto in questi ultimi anni. L'Unione Europea ha invitato i paesi membri ad impegnarsi per offrire agli studenti, le opportunità e gli strumenti per costruirsi un progetto di studio e di lavoro per il futuro. È come se «avesse suonato un "campanello di allarme" perché la cultura del lavoro abbia più spazio in tutti i percorsi di istruzione e formazione attraverso l'alternanza di scuola-lavoro e di apprendistato»<sup>217</sup>.

Il lavoro diviene punto di riferimento comune a tutte le discipline di insegnamento, a seconda delle loro caratteristiche culturali ed operative, mentre avanzano ipotesi di alternanza studio–lavoro che coinvolgono sia studenti che lavoratori, poiché «tutti i giovani che lavorano, e non soltanto i giovani, debbono studiare e tutti gli studenti, a partire dai 15-16 anni, debbono lavorare»<sup>218</sup>.

<sup>217</sup> Cfr. *Costruire insieme l'alternanza scuola-lavoro. Il documento per la discussione*, in [http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2013/04/COSTRUIRE-INSIEME-LALTERNANZA-22\\_03.pdf](http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2013/04/COSTRUIRE-INSIEME-LALTERNANZA-22_03.pdf), consultato il 2 agosto 2014.

<sup>218</sup> I.A. Kairov, *Recherches internationales à la lumière du marxisme*, trad. in M.A. Manacorda (ed.), A. Gramsci, *L'alternativa pedagogica*, Riuniti, Roma 2012, p. 257.

A questa tendenziale diffusione corrisponde una fondamentale diversità di “modelli” e valenze pedagogiche indispensabili per garantire ad ulteriori iniziative di integrazione scuola–lavoro il superamento di una dimensione di eccezionalità, e per riconoscerne lo specifico spazio all’interno del processo formativo della persona.

In tal contesto, il termine persona assume significati diversi in base a periodi storici in cui si situa. In pedagogia, come afferma Mulè, con il termine persona si considera «il “valore intrinseco”: qualcosa di intangibile ed inviolabile, anche se ciò ha una sua legittimazione teorica differente e molteplice, in quanto molti non si interessano della sua “natura ontologica”, ma di un *quid* che va oltre ed è, perciò mai definibile totalmente e rigorosamente»<sup>219</sup>.

Il pensare-agire pedagogico, del resto, da sempre vede nella riflessione sul soggetto il suo punto di partenza, impegnato a riconoscere la dimensione assoluta e ontologica dell’essere persona intesa come valore<sup>220</sup>, come dignità umana, e quella «più storica e aperta al futuro del divenire persona, legata – quest’ultima – all’idea di una identità che si costruisce, si progetta nello spazio della contingenza e, dunque, nei luoghi in cui essa vive, si forma e lavora»<sup>221</sup>.

### **L’alternanza in apprendistato: un nuovo processo formativo**

Nell’organizzazione della scuola italiana, nella sua ispirazione di fondo e nella sua vita concreta, storicamente, si può rintracciare una forte separazione dal lavoro. Molte voci, dall’interno della scuola e dall’interno del mondo produttivo, hanno auspicato e continuano ad auspicare rapporti positivi di complementarità e di interazione: «oggi si parla molto di alternanza fra esperienze di studio ed esperienze di lavoro»<sup>222</sup>.

Superare la divisione tra “Studio” e “Lavoro” come momenti distinti e differenziati, diviene esigenza fondamentale di un «modello formativo che si proponga di rendere l’individuo consapevole e capace di controllo nei confronti della realtà in cui opera e con cui interagisce»<sup>223</sup>.

Su questa premessa sono fondate le teorie pedagogiche e le scelte didattiche che con sempre maggiore frequenza negli ultimi tempi hanno insistito sul ricorso all’alternanza di studio e lavoro come soluzione per superare le insufficienze di un sistema di istruzione e formazione che forgiava gente che: «imparava a scuola cose che non solo non applicava nella vita, ma nemmeno riusciva a vedere e trovare nel mondo che lo circondava, tanto le risultavano estranee. [...] Una scuola programmaticamente sempre più distante dalla vita. Quasi altro da essa. [...] Un obbligo più che un piacere; un vincolo più che una possibilità»<sup>224</sup>.

<sup>219</sup> P. Mulè, *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche*, Periferia, Cosenza 2010, pp. 41-42.

<sup>220</sup> La persona «non ha valore, ma è valore, l’unico valore che esiste nell’essere e tutto quello che nell’essere non è valore – per se stesso – può essere valore soltanto nel rapporto che la persona stabilisce con esso» (L. Stefanini, *Personalismo educativo*, Fratelli Bocca, Roma 1955, p. 10).

<sup>221</sup> D. Dato, *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 70.

<sup>222</sup> G. Zago, *Scuola e cultura del lavoro: uno sguardo storico*, Congresso Nazionale ASPEI, *Educazione Formazione Lavoro. Questioni e prospettive*, Roma 3-5 Aprile 2014.

<sup>223</sup> M. Brigida, A. Degli Esposti, F. Lombardo (eds.), *L’alternanza studio – lavoro. Progettazione e gestione di un percorso didattico*, Zanichelli, Bologna 1992, p. 11.

<sup>224</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 102.

A tal fine, se si analizzano le elaborazioni concettuali realizzate nell'ambito strettamente pedagogico e, allo stato attuale della discussione, si delineano in modo particolare due concettualizzazioni<sup>225</sup>:

- a. l'accento sulla scuola del lavoro come approccio educativo "alternativo" all'approccio libresco e nozionistico;
- b. l'accento sulla formazione professionale come principale ambito di riflessione della pedagogia del lavoro.

Il lavoro, dunque, lungi dall'essere una "pena" a cui si è condannati dall'esistenza e dalla propria umanità, è correlato, in questa visione, allo sviluppo della personalità; in tal senso «il lavoro che è chiamato a definire il concetto della nuova scuola nel senso più nobile della parola appunto per questo si distingue dal lavoro come fatica in quanto sviluppa la personalità di chi lavora e al tempo stesso la collega con gli altri, cioè la socializza»<sup>226</sup>.

Per questo, occorre, una scuola che desse «al lavoro maggiore dignità facendovi penetrare l'esercizio del pensiero»<sup>227</sup>, e luoghi di lavoro nei quali non si dovesse mai più «trasformare l'operaio in un oggetto diviso in compartimenti che ora lavora e ora pensa»<sup>228</sup>.

A tal fine appare chiara l'esigenza pedagogica di aprire la scuola alla vita concreta, di fare del lavoro manuale uno strumento per lo sviluppo integrale e integrato della persona.

Come afferma Dewey:

è sottinteso che bisogna compiere una certa quantità di lavoro. Gli esseri umani devono vivere, e procurarsi le risorse della vita non si può senza lavoro. Anche se insistiamo che gli interessi che riguardano il guadagnarsi da vivere sono soltanto materiali e perciò intrinsecamente inferiori a quelli connessi al godimento del tempo libero dal lavoro, [...] non ne consegue che vada trascurato il genere di educazione che allena gli uomini per le occupazioni utili<sup>229</sup>.

Da ciò l'importanza conferita a una separazione realizzata in ambito francofono, tra un'esperienza di lavoro, favorevole nell'istante in cui arresta un'inattività, e «il vero e proprio apprendistato che ha una finalizzazione chiara nell'essere strumento per accedere a una professione»<sup>230</sup>.

Per secoli l'apprendistato ha costituito una delle particolarità più nobili e importanti attraverso le quali gli uomini e le civiltà hanno trasmesso da una generazione a un'altra i saperi tecnici. In tutte le culture, finché la produzione manifatturiera si è basata sulla bravura manuale, l'apprendistato ha costituito la forma di diffusione della cultura per tutti i membri delle classi medie urbanizzate che vivevano delle proprie abilità; «esso ha rappresentato un fondamentale istituto di civiltà parallelo alla scuola e, per taluni versi, della scuola non meno importante»<sup>231</sup>.

L'apprendistato costituisce l'istituzione che, secondo codici e regole precise, introduce un allievo alla capacità di lavorare con competenza. L'apprendista viene avviato immediatamente al lavoro: vi svolge inizialmente le mansioni più elementari e affiancando il maestro e ascoltandone i consigli, si introduce progressivamente nella professione.

<sup>225</sup> G. Alessandrini, *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004, p. 27.

<sup>226</sup> S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Avio, Roma 1956, p. 138.

<sup>227</sup> S. Weil, *La prima radice*, Ed. Se, Milano 1990, p. 91.

<sup>228</sup> *Ibidem*.

<sup>229</sup> A. Granese (ed.), *J. Dewey Democrazia e educazione*, La nuova Italia, Firenze 1992, p. 308.

<sup>230</sup> S. Meghnagi, *Il sapere che serve. Apprendistato, formazione continua, dignità professionale*, Donzelli, Roma 2012, p. 55.

<sup>231</sup> R. M. Postiglione, *La Formazione professionale. Appunti teorici su dispositivi didattici pratiche sociali e politiche formative*, Anicia, Roma 2011, p. 120.

«Gradualmente, secondo la guida preziosa del maestro, ne apprende tutti i segreti, li sperimenta concretamente, [...] fino a preparare un capolavoro e a proporre persino innovazioni nell'arte. Questa la matrice profonda della formazione: formarsi al lavoro, dal lavoro, sul lavoro e con chi lavora»<sup>232</sup>.

Quindi, il lavoro viene concepito quale attività tipicamente umana, sintesi di pensiero e volontà: «è facendo che si deve imparare a fare. Gli artigiani non intrattengono i loro apprendisti con le lezioni teoriche, ma li mettono subito all'opera, perché imparino a forgiare forgiando»<sup>233</sup>.

Ha, dunque, più che ragione Rousseau a sostenere che:

conducendolo di officina in officina, non tollerate che l'apprendista veda alcun lavoro senza por mano egli stesso all'opera, né che ne esca senza conoscere perfettamente la ragione di tutto quello che si fa in esse o per lo meno di tutto ciò che egli ha osservato. [...] Quando Emilio imparerà il suo mestiere, voglio imparare con lui; poiché sono convinto che non imparerà mai bene se non quello che impareremo insieme. Ci metteremo dunque tutti e due a fare l'apprendista e non pretenderemo di essere trattati da signori, ma da apprendisti veri»<sup>234</sup>.

Di fatto, un approccio corretto al tema dell'apprendistato richiede un'attenzione significativa alle condizioni in cui si sviluppa e all'elaborazione dell'esperienze di lavoro.

L'apprendistato, al di là della configurazione giuridica di contratto a "causa mista"<sup>235</sup>, va quindi pianificato come un «procedimento organico finalizzato all'acquisizione di competenze strumentali, culturali, allo sviluppo della socializzazione delle conoscenze possedute e della promozione di altre, al potenziamento delle capacità, alla partecipazione alla vita lavorativa»<sup>236</sup>.

L'azione educativa, fuori dal contesto di lavoro può, per questo intervenire a sostegno dell'apprendimento se non si limita alla trasmissione di contenuti ma entra nel merito di ciò che l'esperienza in atto impone di affrontare.

Ne consegue che la scuola del lavoro può, dunque, diventare anche una scuola non delle professioni o dei mestieri ma delle vocazioni, una scuola che educhi facendo leva sulle potenzialità e che quindi apra opportunità di sviluppo delle attitudini per tutti.

In tal contesto prende forma la nuova frontiera dell'alternanza scuola-lavoro; essa è una modalità didattico-formativa, trasversale a tutti i percorsi di istruzione, che consiste nella realizzazioni di «percorsi progettati, attuati, verificati e valutati, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di apposite convenzioni con le imprese [...], disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di apprendimento in situazione lavorativa»<sup>237</sup>.

<sup>232</sup> Ivi, p. 35.

<sup>233</sup> Ivi, p. 55.

<sup>234</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, La Scuola, Brescia 1965, pp. 229.

<sup>235</sup> L'apprendistato è un contratto di lavoro a contenuto formativo; «è finalizzato a favorire l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro attraverso l'acquisizione di un mestiere e/o di una professionalità specifica. [...] È un "contratto formativo" perché si caratterizza per l'alternanza di momenti lavorativi e momenti di formazione che si svolgono in impresa o all'esterno, presso strutture formative specializzate. Il contratto di apprendistato è distinto in tre tipologie; apprendistato per la qualifica e il diploma professionale; apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere; apprendistato di alta formazione e di ricerca» (cfr. <http://www.nuovoapprendistato.gov.it/cosa.html>, consultato il 16 settembre 2014).

<sup>236</sup> S. Meghnagi, *Il sapere che serve. Apprendistato, formazione continua, dignità professionale*, cit., p. 60.

<sup>237</sup> L'alternanza scuola-lavoro è un «percorso formativo che: potenzia l'autonomia scolastica, qualifica l'offerta formativa, esalta la flessibilità, risponde ai bisogni diversi degli alunni, agisce per la forte valenza orientativa come mezzo di contrasto alla dispersione scolastica», cfr. *Una nuova modalità di collegamento della scuola con il lavoro*, in <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-ifts/area-alternanza-scuola-lavoro>, consultato il 17 settembre 2014.

Gli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età, «salvo restando la possibilità di espletamento del diritto-dovere con il contratto di apprendistato [...], possono presentare la richiesta di svolgere l'intera formazione attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa»<sup>238</sup>.

Tali sperimentazioni hanno visto gli studenti impegnati in diverse modalità di alternanza formativa, dai tirocini in impresa, alle visite aziendali, all'esperienza in apprendistato.

Stage, tirocini, e alternanza scuola-lavoro sono strumenti didattici per la realizzazione di percorsi di studio [...]. I percorsi si sviluppano soprattutto attraverso metodologie basate su: la didattica di laboratorio, anche per valorizzare stili di apprendimento induttivi; l'orientamento progressivo, l'analisi e la soluzione dei problemi relativi al settore produttivo di riferimento; [...] la gestione di processi in contesti organizzati e l'alternanza scuola lavoro»<sup>239</sup>.

In questo senso, l'alternanza scuola-lavoro si fonda sull'intreccio tra le scelte educative della scuola, i fabbisogni professionali delle imprese del territorio, le personali esigenze formative degli studenti.

Parte infatti dal nuovo anno scolastico, il 2014/2015, la sperimentazione dell'apprendistato per gli studenti del quarto e quinto anno delle scuole superiori italiane, che consente di alternare la frequenza scolastica con la formazione e il lavoro in azienda.

I ministeri dell'Istruzione, del Lavoro e dell'Economia hanno sottoscritto il decreto interministeriale attuativo del piano sperimentale 2014–2016<sup>240</sup>, che aprirà le porte delle aziende agli studenti. L'impresa interessata sottoscriverà un protocollo d'intesa con il Miur e il Mlps e le Regioni interessate per specificare gli indirizzi di studio coinvolti, i criteri per individuare scuole e studenti, le modalità per assicurare ai giovani l'eventuale rientro nei percorsi ordinari.

Il programma sperimentale è diretto all'attuazione di percorsi di istruzione e formazione che permettano allo studente di conseguire un diploma di istruzione secondaria superiore e parallelamente, attraverso l'apprendistato, di immettersi in un contesto aziendale di lavoro.

Tali percorsi sperimentali sono rivolti alla:

- a. realizzazione del profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi frequentato secondo un piano personalizzato che integri i risultati generali e specifici di apprendimento, stabiliti a livello nazionale, con competenze spendibili sul mercato del lavoro.
- b. valorizzazione delle vocazioni personali, degli interessi e degli stili di apprendimento individuali degli studenti per accrescerne la motivazione allo studio, orientarli nelle scelte di studio e di lavoro, fornire valore aggiunto alla formazione della persona.
- c. realizzazione di alleanze formative territoriali basate sullo scambio di esperienze tra imprese e istituzioni scolastiche<sup>241</sup>.

<sup>238</sup> Cfr. D. Lgs. *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, ai sensi dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, 15 aprile 2005, n. 77.

<sup>239</sup> Cfr. D.P.R. *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, 15 marzo 2010, n. 87-88*.

<sup>240</sup> Il presente decreto ha per oggetto «l'avvio di un programma sperimentale per lo svolgimento di periodi di formazione in azienda, per il triennio 2014-2016, rivolto agli studenti del quarto e quinto anno delle scuole secondarie di secondo grado, che contempla la stipulazione di contratti di apprendistato per l'alta formazione, con oneri a carico delle imprese interessate e senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica [...]». Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Decreto Interministeriale*, 5 giugno 2014, p. 4.

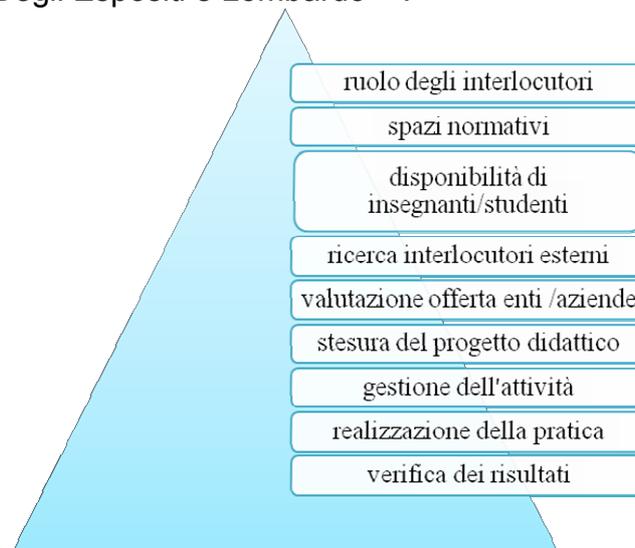
<sup>241</sup> *Ibidem*.

Obiettivo della sperimentazione, infatti, è «consentire agli studenti italiani di inserirsi in un contesto aziendale già prima della conclusione del loro percorso scolastico e del diploma, alternando la frequenza scolastica con la formazione e il lavoro in azienda. [...] “L’apprendistato a scuola consentirà ai nostri giovani di affrontare con le giuste competenze e a testa alta un mercato del lavoro sempre più competitivo” sottolinea con soddisfazione il Ministro dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Stefania Giannini»<sup>242</sup>.

Nell’alternanza si intrecciano e interagiscono tra loro innovazioni metodologiche, organizzative e didattiche che, per quanto riguarda il sistema scolastico, analizzano:

- metodologie centrate sui contesti di laboratorio e in contesti reali;
- conoscenze del contesto lavorativo;
- l’integrazione dei saperi e l’acquisizione di metodi attivi, quali il *problem solving*<sup>243</sup>.

Da quanto esposto si può desumere che lo sviluppo di un’attività di apprendistato in alternanza scuola-lavoro risulti abbastanza complessa. Da ciò l’importanza di richiamare ed analizzare una proposta di modello generale di interventi da compiere per introdurre elementi di alternanza nei percorsi di istruzione superiore. Di seguito, uno schema elaborato da Brigida, Degli Espositi e Lombardo<sup>244</sup>:



La prima parte del modello comprende le operazioni volte ad acquisire i presupposti che consentono di praticare un percorso di alternanza:

- a. identificazione dei differenti ruoli che possono svolgere i diversi interlocutori di un percorso di alternanza;
- b. ricognizione degli spazi operativi offerti dalla normativa vigente;
- c. ricognizione della disponibilità di enti/aziende presenti nel territorio ad accogliere gli studenti e a collaborare con i contesti di apprendimento formale nella realizzazione del progetto.

<sup>242</sup> G. Cologgi, *Apprendistato in azienda per studenti. Alternanza scuola – lavoro per inserirsi nel mondo professionale*, in «La Sicilia», 5 giugno 2014, p. 8.

<sup>243</sup> Cfr. D. Lgs. *Definizione dei percorsi di orientamento finalizzati alle professioni e al lavoro, a norma dell’articolo 2, comma 1, della legge 11 gennaio 2007*, n.1, 14 Gennaio 2008, n. 22.

<sup>244</sup> M. Brigida, A. Degli Espositi, F. Lombardo, a cura di, *L’alternanza studio–lavoro. Progettazione e gestione di un percorso didattico*, cit., p. 33.

Qualora l'esperienza ideata risulti realizzabile, si può passare alla seconda parte, quella più propriamente operativa, nella quale si effettuerà la stesura del progetto, la realizzazione pratica e la verifica/valutazione dei risultati ottenuti<sup>245</sup>.

Solo a queste condizioni sembrava possibile fare esperienza di alternanza scuola-lavoro e perfino di apprendistato come lavoro vero e proprio svolto in autonomia, non perché ciò fosse un valore in sé, come ha chiaramente precisato Bertagna, quanto «perché imparare ad enucleare criticamente dalle competenze necessarie per svolgere qualsiasi lavoro, anche quello giudicato più umile, le conoscenze, le abilità le relazioni e i valori che tali competenze incorporano fa nel complesso crescere e maturare come persone»<sup>246</sup>.

L'alternativa che ci si pone risponde all'impegno pedagogico, e dunque progettuale, di fare dell'apprendistato uno strumento di indipendenza e autorealizzazione che ridia un "posto" al soggetto-persona, che lo ricollochi all'interno della sua esistenza.

### **Pratiche professionali: l'unione tra pensiero teorico e pensiero pratico**

Lontano dall'assolutizzazione di una "società della decrescita", la formazione può contribuire a ridimensionare il primato del *business* e della produttività per rivalutare quello della qualità della vita, prima ancora che del lavoro in sé<sup>247</sup>.

In questo senso l'apprendimento e la formazione non rappresentano più momenti separati da quelli prettamente lavorativi, ma coesistono in un intreccio sempre più articolato. La conoscenza diventa, pertanto, centrale sia per l'ingresso, sia per la permanenza nel mercato del lavoro poiché oggi «nella professione si investono non solo le proprie energie, ma le proprie attitudini, il proprio pensiero, la propria soggettività»<sup>248</sup>.

È possibile assistere così ad un diverso legame tra pensiero teorico e pensiero pratico, tra intelligenza al lavoro e azione lavorativa, tra «sapere e fare, tra conoscere – sapere – fare con il corpo, tra sapere prodotto dalla mente e sapere prodotto attraverso il corpo e conservato in questo, tra formazione, conoscenza, apprendimento e lavoro»<sup>249</sup>.

In questo senso si delinea un nuovo rapporto tra chi impara e chi lavora, tra apprendimento formale e apprendimento non formale e informale, e pertanto tra formazione iniziale e formazione continua.

Saperi teorici e pratici possono coniugarsi lì dove, come precisa Gardner, la «mente disciplinare rappresenta un modo peculiare di guardare il mondo, che caratterizza ogni singola professione ma al contempo risponde ad un buon lavoro che può essere altamente disciplinato ma che deve anche essere responsabile e deve far star bene»<sup>250</sup>.

Come afferma Morin, è meglio «una testa ben fatta che una testa ben piena»; cosa significa "una testa ben piena" è chiaro: «è una testa nella quale il sapere è accumulato, ammassato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia

<sup>245</sup> *Ibidem*.

<sup>246</sup> G. Bertagna, *Lavoro e Formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, p. 47.

<sup>247</sup> N. Dentamaro, *La società della decrescita spiegata da Serge Latouche. Intervista a Serge Latouche*, in «Teatri della diversità», anno 14, n. 48, gennaio 2009, p. 5.

<sup>248</sup> A. Bonomi, E. Rullani, a cura di, *Il capitalismo personale. Vite al lavoro*, Einaudi, Torino 2005, p. 178.

<sup>249</sup> B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini, Milano 2008, p. 198.

<sup>250</sup> H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano 2007, in D. Dato, *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*, cit., p. 148.

senso»<sup>251</sup>, invece una testa ben fatta è «una testa atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione»<sup>252</sup>.

Proprio in quanto il nostro modo di conoscenza distingue gli oggetti tra di loro, ci è necessario concepire ciò che li interconnette. È necessità cognitiva porre una comprensione specifica nel suo contesto, in tal caso lavorativo, e situarla in un insieme.

Una formazione separata dalle pratiche lavorative, finisce con il limitarsi alla trasmissione di informazioni di carattere esclusivamente teorico, compiuta irregolarmente in luoghi e tempi separati dai reali contesti di lavoro. È una formazione destinata essenzialmente all'erogazione più o meno astratta e, come dichiara Rossi, «scolasticamente pensata, organizzata e agita di saperi/tecniche/valori, fondata sullo schema lineare della razionalità strumentale»<sup>253</sup>.

Una errata separazione tra teoria, tecnica e pratica, dichiara Bertagna, come se davvero «nell'uomo potesse esistere un fare che non pensa e un pensiero che non fa. Cosicché chi studia non lavora né deve lavorare, e chi lavora significa che non studia»<sup>254</sup>.

Ma è davvero possibile produrre idee, magari in Università, senza produrre al contempo le macchine o le condizioni materiali che le rendono tali?

Come afferma magistralmente Martinotti:

«Il problema, da noi, non è la mancanza di cultura, ma l'esistenza di una cultura sbagliata, molto umanistica, retorica, che si guarda all'interno e si auto compiace. [...] I nostri intellettuali sono spesso parolai, che non fanno coincidere le proprie parole e idee con la realtà»<sup>255</sup>.

Per questo l'insegnamento in "laboratorio" diventa una qualità determinante: decifrare idee in operazioni e produzioni, risolvere problemi reali, formulare progetti, realizzarli e scoprire la differenza tra la teoria e la pratica, ecc.

In altri termini, «cambiare paradigma pedagogico dell'apprendimento, e passare da una scuola parlata e seduta ad una scuola riflessivamente agita, in movimento e produttiva»<sup>256</sup>.

A tal fine, le specifiche formule in cui il rapporto tra studio e lavoro, e teoria e pratica si concretizzano, richiedono, al di là della molteplicità delle soluzioni, una dimensione costante di completezza e di coerenza interna. Ecco perché un percorso di alternanza richiede sempre l'esistenza di un progetto da realizzare e di un atteggiamento progettuale da parte di chi intende attuarlo.

Come dichiara Schutz «il lavorare è costituito dall'azione nel mondo esterno basata su un progetto e caratterizzata dall'intenzione di portare a compimento lo stato progettato attraverso movimenti corporei»<sup>257</sup>; non si lavora mai, quindi, solo con la testa: si lavora sempre con tutto il corpo. Qualsiasi lavoro, in qualsiasi contesto, «è un sapere pratico in azione, nella sua integralità, nel mondo e nell'esistenza»<sup>258</sup>.

<sup>251</sup> E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 18.

<sup>252</sup> Ivi, p. 21.

<sup>253</sup> B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, cit., p. 200.

<sup>254</sup> G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000, p. 40.

<sup>255</sup> G. Martinotti, *Molta retorica, poca osservazione*, in «Europa», 17 agosto 2005, p.7.

<sup>256</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., p. 107.

<sup>257</sup> S. Schutz, *Saggi sociologici*, Utet, Torino 1979, p. 186.

<sup>258</sup> «Ma cosa significa lavorare, inteso come sapere pratico in azione? Non vuol dire conoscere per teoria astratta una serie più o meno complessa di procedure operative. Potremmo dire possedere, a livello formale, nella testa, una precisa sequenza di "saper fare", di "sapere come si fa qualcosa di più o meno complicato". Sapere pratico in azione è, al contrario, praticare come si deve tutte le abilità possedute in situazioni

Diventa necessario, in altri termini, formulare un progetto in alternanza capace di cogliere nella sua interezza il processo formativo.

Col termine progetto di alternanza studio – lavoro si intende l'esposizione in maniera organica e articolata, in forma di documento scritto, del percorso di alternanza che si deve realizzare.

La redazione del progetto in forma scritta risponde ad una pluralità di esigenze<sup>259</sup>:

- costruire un momento di chiarificazione su tutti gli aspetti del percorso ipotizzato;
- fissare un punto di riferimento sul piano della gestione dei processi di alternanza;
- sedimentare, attraverso una puntuale documentazione, un patrimonio di esperienze a cui poter attingere.

A tal fine, la pratica dell'alternanza, spostando lo studente dal suo ambiente abituale e proiettandolo in un altro completamente diverso, provoca facilmente una «modificazione degli atteggiamenti nei confronti della realtà»<sup>260</sup>.

In questa prospettiva, Pati afferma che «per converso rinunciare a progettare è dire No alla possibilità di crescere, di “umanarsi”, di divenire secondo una prospettiva originale intenzionalmente prescelta, a tutto vantaggio dell'inautenticità esistenziale, della casualità comportamentale, del passivo adeguamento al procedere degli eventi»<sup>261</sup>.

Ne consegue che, alla formazione non è più possibile guardare come ad un intervento esterno ed episodico destinato alla trasmissione dall'alto verso il basso di conoscenze ordinate e principalmente stabili, bensì come ad una esperienza permanente e intrinseca al sistema produttivo - lavorativo, in cui il nuovo e l'imprevisto svolgono una solida attività modificatrice delle persone e dei loro obiettivi.

## Conclusioni

Il rapporto che da sempre lega l'uomo al lavoro è diventato talmente intrecciato, nelle nostre culture tecnologicamente avanzate, da far parlare del lavoro come «del destino del nostro tempo»<sup>262</sup>.

I tratti della cosiddetta «rivoluzione copernicana»<sup>263</sup>, che in ambito pedagogico è giunta a porre il soggetto umano al centro del processo educativo, si propongono in

concrete, e dimostrare di farlo bene durante l'azione e quando essa è conclusa» (G. Bertagna, *Lavoro e Formazione dei giovani*, cit., p. 67).

<sup>259</sup> G. Bocca, *Scuola lavoro. Alternanza e formazione: utopia o strategia?*, La Scuola, Brescia 1984, p. 50.

<sup>260</sup> Esempio di come l'alternanza scuola-lavoro possa realmente modificare la percezione della realtà ci viene offerta dall'Istituto Alberghiero di Catania “Karol Wojtyła” nell'ambito di uno stage a Londra: «si è svolto dal 9 al 16 marzo 2014, lo stage effettuato a Londra, in quattro strutture ristorative di lusso, da 12 tra i migliori alunni del nostro istituto. Una esperienza unica sia dal punto di vista didattico e formativo, per l'acquisizione di competenze linguistiche e tecniche professionali fondamentali, che da quello umano e di sviluppo della personalità. Giunti nella capitale, gli alunni, accompagnati dai docenti, sono stati subito avvolti da un'atmosfera del tutto diversa. [...] Nei momenti di riposo dal lavoro, le passeggiate e le visite ai luoghi storici della città sono state per i nostri alunni occasioni per familiarizzare con l'inglese», F. Leonardi, *Stage a Londra in alternanza scuola-lavoro*, in <http://www.ipssar.eu/joomla/alternanza-scuola-lavoro.html>, consultato il 12 agosto 2014.

<sup>261</sup> L. Pati, *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia 2007, p. 25.

<sup>262</sup> F. Frabboni, F. P. Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 257.

<sup>263</sup> «Molto si potrà dire intorno allo studio del fanciullo, ma la scuola non è il luogo dove egli viva. Ora nella nostra educazione si sta verificando lo spostamento del centro di gravità. È un cambiamento, una rivoluzione, non diversa da quella provocata da Copernico, quando spostò il centro dell'astronomia dalla terra al sole. Nel nostro caso il fanciullo diventa il sole intorno al quale girano gli strumenti dell'educazione»,

maniera pervasiva all'intera società e quindi anche al mondo del lavoro, il quale scopre sempre più il valore reale del capitale umano su cui investire in termini formativi.

Sullo sfondo di tale problematicità, possiamo dunque delineare lo stretto rapporto tra qualità dell'istruzione, finalizzata all'acquisizione di un sapere, proprio della formazione del soggetto - persona, e di un sapere complementare, non scisso da quello generale, proprio della formazione legata al lavoro.

In particolare, l'idea secondo la quale la scuola è il momento iniziale di un cammino a cui deve seguire il lavoro ed eventualmente un aggiornamento professionale appare per questo riduttiva.

L'elaborazione di concezioni educative proiettate verso il riconoscimento dell'età lavorativa quale parte di un «processo di autorealizzazione dell'uomo in vista di fini trascendenti indurrà l'aprirsi di nuove piste in direzione del lavoro come mezzo di espressione della maturazione interiore»<sup>264</sup>.

Le esperienze di alternanza scuola-lavoro, sorte inizialmente, per iniziativa individuale di alcuni docenti o dirigenti scolastici, talora in cooperazione con aziende, amministrazioni locali e sindacati, si sono andate potenziando e tendono ad una progressiva estensione in tutti i contesti di apprendimento formale e non formale.

A questa sostanziale diffusione corrisponde, però, una sostanziale eterogeneità di modelli e obiettivi, «non sempre frutto di una consapevole pluralità di scelte, ma, talora, di un adattamento casuale ed empirico a situazioni esistenti [...], un eterogeneità che può limitare le pur notevoli potenzialità di questa forma didattica»<sup>265</sup>.

Ne consegue, quindi, l'importanza di ricavare alcuni approfondimenti teorici e metodologici in grado di guidare e facilitare la realizzazione di un percorso pedagogico di apprendistato in alternanza scuola-lavoro.

In questa prospettiva, 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 processo 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»<sup>266</sup>.

Per questo motivo è fondamentale interrogarsi, proporre e realizzare progetti pedagogici che si nutrono di risultati provenienti da intrecci multisettoriali, per consentire «una migliore comprensione dei passaggi tra sapere e azione, esperienza e teoria, consuetudine e riflessione, inserendo la formazione come paradigma che si realizza con modelli diversi, in luoghi differenti e in diversi momenti della vita della persona»<sup>267</sup>.

**Daniela Gulisano**

Ph.D. interdisciplinare in "Scienze Politiche", Università degli Studi di Catania

Ph.D. interdisciplinary in "Political Science" University of Catania

J. Dewey, *Scuola e Società*, in *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973, p. 63

<sup>264</sup> G. Bocca, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia 1998, p. 27.

<sup>265</sup> G. Bocca, *Scuola lavoro, alternanza e formazione. Utopia o strategia?*, La Scuola, Brescia 1984, p. 52.

<sup>266</sup> C. M. Martini, *Sto alla porta*, Centro Ambrosiano, Milano 1992, p. 60.

<sup>267</sup> D. Gulisano, *La formazione professionale e l'apprendistato nella ricerca educativa*, Ragazzi in Vola ar. I Onlus, Catania – Ragusa 2013, p. 94.

## **TESTIMONIANZE ED ESPERIENZE**

## **The Industrial doctorate as a personal experience: alternation between employment and academic research work**

### **Il dottorato industriale come esperienza personale: alternanza tra occupazione lavorativa e ricerca universitaria**

**Salvatore Manca**

#### **Abstract**

*This article presents my experience as industrial doctorate and intends to understand what positive aspects can be derived from the new law, beyond the utilitarian, business or economic aspects. The PhD in Human Capital Formation and the Labour Relations allows me to explore issues and topics of interest, increase my skills and knowledge and apply what I have learned on the job; at the same time, my work allows me to have professional experiences in which I can make decisions, share choices and actions, and feel moods and emotions that involve me. Therefore, all these aspects lead me to implement behaviors that require commitment, lògos, intentionality and responsibility, and are related not only to my role, but especially to me as a person.*

Il Decreto Ministeriale 8 febbraio 2013 n. 45, attraverso l'articolo 11, ha istituito il dottorato industriale, introducendo così la possibilità al candidato ammesso di poter accedere ad un percorso di dottorato promosso dall'Università, in collaborazione con la realtà lavorativa in cui presta il proprio servizio. Con l'attuazione di tale decreto, il legislatore mira perciò a promuovere e valorizzare l'alternanza tra la ricerca universitaria e l'impegno lavorativo in azienda, richiamando come principio fondante un modello basato sulla formazione continua, sulla personalizzazione dei percorsi professionalizzanti, sul connubio tra la *theoría* e la *téchne*. A questo proposito, è utile citare un passaggio di Giuseppe Bertagna, per comprendere meglio l'importanza dei due concetti e del loro legame, in particolare che «la parentela tra *theoría* e la *téchne* è sempre stata così stretta che, ad esempio, per Platone non esisteva tra loro una distinzione apprezzabile: la ragione che si limita a *sapere* e quella che *sa per fare* non erano elementi differenti. Aristotele, al contrario, distinse in maniera più accurata i due punti di vista, ma egli stesso individuò quattro caratteristiche che, in sostanza, li assimilavano ancora una volta l'uno all'altro [...]. Ecco perché se per imparare concetti teorici basta un insegnamento ben fatto, per imparare qualsiasi *téchne* serve laboratorio, stage e tirocinio, ovvero il fare esperienza della teoria insegnata e il teorizzare di persona l'esperienza vissuta»<sup>268</sup>.

Questo processo dinamico e virtuoso crea i presupposti per un'alternanza tra università e lavoro, utile a garantire contesti di studio e di lavoro favorevoli, una formazione costante e una crescita individuale, superando la formula educativa

<sup>268</sup> G. Bertagna, *Alternanza Scuola Lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2003, pp. 28-30.

tradizionale, che fino a pochi anni fa ha determinato la struttura scolastica, e che prevedeva una separazione sterile tra la Scuola e il mondo del lavoro.

In questa sede, vorrei riportare brevemente la mia esperienza di dottorando industriale e cercare di rispondere ad un quesito che mi sono posto, cioè quali aspetti positivi si possono ricavare da questo nuovo orientamento legislativo, al di là degli aspetti utilitaristici, imprenditoriali o economici?

E' opportuno ricordare che simili concetti legati all'alternanza tra la teoria e la pratica, tra lo studio e il lavoro, fondano le proprie radici già in Età Classica, trovano ampia applicazione nel Medioevo e nel Rinascimento,<sup>269</sup> proseguono in Età Moderna, dove però si avverte un maggiore distacco tra il mondo del lavoro e quello formativo, fino ad arrivare ai giorni nostri, in cui si parla di collaborazione con le imprese, dottorato industriale e apprendistato di alta formazione. Le stesse università nel Medioevo erano intese come corporazioni, che raggruppavano i maestri e gli allievi di una stessa città, ed erano regolate da un proprio codice, che definiva i comportamenti e gli obiettivi di ciascuna categoria di arti e mestieri.

Nonostante tali premesse, è altresì vero che, paradossalmente, il decreto n. 45 del 2013, successivo alla Legge 28 giugno 2012, n. 92 (cosiddetta "Legge Fornero"), è di recente applicazione e, ad oggi, l'articolo 11 non risulta ancora pienamente realizzato. Innanzitutto, cosa si intende con dottorato industriale? In un articolo scritto appositamente su questa tema, Martina Ori e Michele Tiraboschi, affermano: «Il Rapporto della Commissione Europea, *Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe – Toward a common approach*, precisa al paragrafo 3 che la locuzione "dottorato industriale" va intesa in senso ampio e atecnico "includendo tutti i settori del mercato del lavoro privato e pubblico, dalle imprese profit, alle istituzioni pubbliche, fino a ONG e istituzioni di tipo caritatevole o culturale. La terminologia scelta in questo caso a livello comunitario è probabilmente, come spesso accade, un prestito da altre lingue. Le istituzioni europee potrebbero aver tratto la locuzione "industrial doctorate" da quelle lingue in cui questo concetto già esisteva, vale a dire da Paesi che effettivamente già prevedevano l'istituto del "dottorato industriale". La presenza dell'aggettivo "industriale" è di probabile derivazione storica, in quanto, in Paesi come la Danimarca, quando l'istituto venne introdotto negli anni Settanta, si trattava di una interazione tra università e settore industriale in senso stretto. Una volta adottata a livello comunitario, la locuzione ha subito uno slittamento di significato diventando un concetto molto più ampio ed inclusivo»<sup>270</sup>.

<sup>269</sup> Nella lezione del 21 novembre 1973 tenuta al Collège de France, Michel Foucault afferma: «consideriamo in che consisteva l'addestramento professionale all'interno del sistema delle corporazioni non solo nel Medioevo, ma ancora nel XVI e XVII secolo: un apprendista entrava a far parte, dietro pagamento, della bottega di un maestro artigiano, e questi aveva come solo obbligo, in ragione della somma che gli era stata versata, di trasmettergli in cambio tutto ciò che sapeva. All'apprendista spettava poi il dovere di rendere al maestro tutti i servizi che gli venivano richiesti. Si realizzava dunque uno scambio tra, da un lato, la prestazione quotidiana e, dall'altro, il grande servizio consistente nella trasmissione del sapere [...]. Nella seconda metà del XVII secolo, vediamo invece apparire istituzioni di tipo completamente nuovo. Prenderò come esempio la scuola professionale di disegno e tappezzeria dei Gobelins, organizzata nel 1667 e perfezionata a poco a poco nel corso del tempo. L'apprendistato di un mestiere diventa qui qualcosa di completamente diverso; gli allievi, infatti, sono innanzitutto ripartiti per fasce d'età, a ciascuna delle quali è imposto un certo tipo di lavoro. Il lavoro deve poi svolgersi in presenza sia degli insegnanti sia dei sorveglianti, e l'intero processo lavorativo dev'essere annotato, così come sono annotati il comportamento, l'assiduità, lo zelo dell'allievo nel corso del suo lavoro» (M. Foucault, *Il potere psichiatrico: corso al collège de France, 1973-1974*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2010, p. 58). In questa sede, Foucault riporta tali esempi per trattare il tema del potere disciplinare; a mio parere, il richiamo è utile comunque per evidenziare l'utilizzo di forme di alternanza e di apprendistato già in epoca passata.

<sup>270</sup> Tratto dall'articolo M. Ori, M. Tiraboschi, *La nozione di "dottorato industriale" in Italia*, «Bollettino ADAPT», 17 febbraio 2014.

Tra le difficoltà riscontrate per l'attivazione di un dottorato industriale emerge l'aspetto burocratico che determina e regola il percorso formativo; l'onere economico richiesto alle imprese in convenzione con l'università<sup>271</sup>; la scarsa volontà da parte di molte aziende di progettare percorsi "extra lavorativi" per un loro dipendente; un'inefficace condivisione d'intenti tra le università, le imprese e i giovani lavoratori interessati, che riesca a soddisfare le aspettative di ciascun attore coinvolto; la mancanza di una valida cultura di valorizzazione delle risorse umane e dei percorsi formativi all'interno di molte realtà aziendali; insufficienti contributi e finanziamenti da parte delle istituzioni pubbliche<sup>272</sup>.

Nel mio caso, invece, superato il concorso di ammissione, l'attivazione del dottorato industriale ha trovato compimento ed effettiva realizzazione proprio grazie alla collaborazione, alla progettualità e alla lungimiranza del coordinatore del corso di dottorato di Formazione della Persona e Mercato del Lavoro e del mio datore di lavoro, che hanno creduto in un percorso formativo e professionale incentrato sulla persona e sull'alternanza università-lavoro. Pertanto, considero valida e molto utile la mia attuale esperienza di dottorato industriale, perché rappresenta un'opportunità concreta di crescita personale, di maturazione intellettuale e consapevolezza di valori, concetti e idee che posso trasferire, valorizzare e utilizzare in ambito personale e professionale<sup>273</sup>.

Attraverso il dottorato posso approfondire tematiche e argomenti di mio interesse, ampliare le mie conoscenze, dare uno sguardo a ciò che accade con occhi curiosi e interessati e poter applicare sul lavoro quanto appreso; allo stesso tempo, la mia occupazione lavorativa all'interno di alcune residenze sanitarie per anziani e comunità psichiatriche mi permette di compiere esperienze professionalizzanti "sul campo", prendere decisioni, condividere scelte e interventi, provare sentimenti e stati d'animo che coinvolgono il mio essere e il mio agire; pertanto, mi inducono a mettere in atto comportamenti che richiedono impegno, *lógos*, intenzionalità e responsabilità, e sono legati non solo al mio ruolo, ma soprattutto a me in quanto persona. Il dottorato mi permette, inoltre, di acquisire gli strumenti per poter identificare determinate categorie pedagogiche e cercare di riconoscere nei comportamenti dell'uomo quanto corrisponde a "disposizione", "azione", "abitudini", "routine" e "automatismi"; anche nell'intento di ragionare e orientare le

<sup>271</sup> Un articolo del giornale *Il Sole 24 ore* scritto da Marzio Bartoloni e pubblicato il 29 gennaio 2014, attesta che «i tanto attesi nuovi dottorati industriali rischiano di fare un buco nell'acqua: troppo cari per le imprese. Annunciati con squilli di tromba circa un anno fa quando arrivò in Gazzetta il regolamento del ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca che li introduceva, a oggi non si ha notizia se qualche ateneo, insieme a una o più imprese, li abbia attivati per questo anno accademico (2013-2014). Il motivo? Sicuramente i tempi stretti, ma anche una ragione più specifica che è scritta nero su bianco in un documento – appena pubblicato dal Miur – messo a punto da una commissione di studio incaricata dal ministro Carrozza di formulare proposte operative in materia di dottorato di ricerca. «La Commissione rileva che le attuali regole limitano fortemente la concreta realizzabilità del dottorato industriale, in ragione del rilevante impegno economico richiesto alle imprese». Questa la ragione principale che la commissione di studio indica come ostacolo al decollo di questi dottorati che prevedono che gli atenei possano stringere convenzioni con le imprese con l'obiettivo di portare cervelli dentro le aziende o di far accedere gli stessi dipendenti delle imprese ai corsi di dottorato».

<sup>272</sup> Un utile approfondimento al tema riguarda l'articolo di Lilli Casano del 15 luglio 2013, riportato nel sito [www.bollettinoadapt.it](http://www.bollettinoadapt.it).

<sup>273</sup> Nel libro *Dall'educazione alla pedagogia*, Giuseppe Bertagna afferma che «la formazione professionale, pur non potendo rinnegare i propri scopi pragmatici connessi all'esercizio competente di un lavoro, ha, così, progressivamente posto al centro delle proprie preoccupazioni la persona del soggetto: la sua natura, il suo essere e voler essere, il coinvolgimento attivo e progettuale di tutte le dimensioni della sua intenzionalità, la sua crescita globale come persona autonoma e non soltanto come una persona che abbia acquisito capacità più o meno specialistiche in un settore professionale, la sua realizzazione in azioni per lui fino in fondo umane» (G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, La Scuola, Brescia 2010, p. 383).

mie riflessioni sul tema dell'educazione come esperienza umana e sociale. I valori e le conoscenze acquisite mi sono utili per osservare il mio contesto lavorativo con "occhi pedagogici", quindi nuovi e specifici, attribuire significati di carattere educativo in ambito professionale e trasferire concetti e rappresentazioni teoriche a livello pratico, attraverso azioni mirate, consapevoli e responsabili.

Tutto ciò non preclude gli errori, ma rappresenta comunque un valido percorso di formazione personale e professionale, che può certamente essere fecondo in un contesto simile di alternanza tra mondo universitario e mondo lavorativo<sup>274</sup>. Proprio il legame tra queste due realtà rappresenta l'ideale di paideia, cioè un "territorio" esemplare per apprendere, formarsi, socializzare, confrontarsi, attraverso un processo continuo che conduce alla piena realizzazione di sé.

Non ultimo, da questi presupposti si sviluppa l'opportunità di acquisire maggiore competenza, intesa come un "saper fare trasformato in vita", e non riguarda esclusivamente la conoscenza, ma un'esperienza fatta propria e interiorizzata, che risiede nell'Essere.

Riguardo proprio a tali concetti e al principio di alternanza, è opportuno richiamare il pensiero pedagogico di John Dewey relativo al *learning by doing* ("apprendere attraverso il fare"), secondo cui l'apprendimento, l'educazione e la maturazione personale e professionale avvengono attraverso la pratica, l'esperienza, la partecipazione e la responsabilità dell'individuo, piuttosto che attraverso il semplice trasferimento di nozioni e informazioni. A riguardo, Dewey scrisse: «forse il maggiore degli errori pedagogici è il credere che un individuo impari soltanto quel dato particolare che studia in quel momento. L'apprendimento collaterale, la formazione di attitudini durature o di ripulsioni, può essere e spesso è molto più importante. Codeste attitudini sono difatti quel che conta veramente nel futuro. L'attitudine che più importa sia acquisita è il desiderio di apprendere. Se l'impulso in questa direzione viene indebolito anziché rafforzato, ci troviamo di fronte ad un fatto molto più grave che a un semplice difetto di preparazione [...]. Che beneficio c'è ad accumulare notizie di geografia e di storia, ad apprendere a leggere ed a scrivere, se con questo l'individuo perde il desiderio di applicare ciò che ha appreso e, soprattutto, se ha perduto la capacità di estrarre il significato delle esperienze future in cui via via si imbatte? [...] Il solo possibile adattamento che possiamo dare al fanciullo nelle condizioni esistenti è quello che deriva dal porlo in possesso completo di tutte le sue facoltà. [...] Prepararlo alla vita futura significa dargli la padronanza di se stesso»<sup>275</sup>.

Credo che siano questi i principali obiettivi dell'articolo 11 a cui bisogna mirare, per progettare sistemi e realtà orientate alle persone, secondo una concezione che supera il precedente «periodo storico in cui l'occupabilità di una persona ha costituito il massimo obiettivo possibile delle politiche scolastiche e formative. Esse si giustificavano non perché volte ad irrobustire le qualità personali di ciascuno, che avrebbero a loro volta favorito, per conseguenza, l'occupazione e lo sviluppo economico, ma se e in quanto rispondevano alla domanda di occupazione posta dal mondo del lavoro. Non il lavoro al servizio della maturazione della persona, dunque, ma la formazione (non a caso interpretata come un dare forma, modellare) della persona al servizio del lavoro, per il lavoro da svolgere. Non

<sup>274</sup> A riguardo, Bertagna sostiene che «il segreto per rendere vivo e fecondo ciò che può apparire lontano, sterile e vano, dunque, è la personalizzazione, l'appropriazione diretta, convinta, critica, interiorizzata, libera del patrimonio culturale che la comunità trasmette alle nuove generazioni con la cura, lo sviluppo, l'addestramento, il modellamento, l'*in-segnamento*, perché ciascuno lo faccia proprio e così trasformi i legami comunitari in relazioni interpersonali societarie» (G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit., p. 366)

<sup>275</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1996, p. 33.

la centralità della persona nelle dinamiche economiche, ma al contrario: la centralità delle dinamiche economiche che chiedono l’adattamento di ciascuno»<sup>276</sup>.

**Salvatore Manca**

Ph.D student in “Formazione della Persona e Mercato del Lavoro”,  
Università degli Studi di Bergamo  
Ph.D. student in “Human capital formation and labour relations”,  
University of Bergamo

---

<sup>276</sup> G. Bertagna, *Alternanza Scuola Lavoro*, cit., pp. 41-42.

# RECENSIONI

**Giuditta Alessandrini (ed.), *Apprendistato, Competenze e prospettive di Occupabilità*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, pp. 408**

Il XIV Rapporto di monitoraggio sull'apprendistato del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, basato prevalentemente sui dati relativi al 2012 e ai primi mesi del 2013, fa emergere un quadro di sistema ancora incompleto ma promettente, circa l'impatto del contratto di apprendistato sull'occupazione dei giovani e sulla qualità del lavoro.

Le rilevazioni statistiche più recenti mostrano come in Italia ventisei giovani su cento sono disoccupati, contro una media europea del 15,7 per cento. Questo significa che 2 milioni di persone tra i 15 e i 29 anni sono senza lavoro e, spesso, con oggettive difficoltà a trovarlo in futuro.

L'apprendistato rappresenta, dunque, un canale per l'accesso qualificante dei giovani al lavoro, ed uno strumento fondamentale per favorire l'occupazione e sviluppare competenze ritenute essenziali alle persone e ai sistemi produttivi. Si propone altresì come prospettiva nuova – e allo stesso tempo diversa – di approccio al rapporto formazione-lavoro e, nello specifico, di: a) progettazione e preparazione intelligente del futuro lavorativo; b) orientamento alla professione; c) avvaloramento della manualità come esercizio di espressione delle proprie abilità.

La chiave di lettura dell'apprendistato – anche e soprattutto in riferimento al dibattito in corso in questi mesi rispetto al nuovo quadro del Jobs Act – risiede nella sua piena valorizzazione formativa, come l'affermazione di una cultura di carattere innovativo centrata sulla valorizzazione degli apprendimenti formali, informali e non formali. Allo stesso tempo, risulta come la formazione professionale acquisita in percorsi di alternanza formazione-lavoro sia considerata particolarmente efficace per apprendere competenze di mestiere ed organizzative, proprio in virtù dell'integrazione dei *setting* e delle dimensioni da cui può derivare l'apprendimento (dalla pratica lavorativa, dall'essere inseriti in situazione, dallo stare immersi in sistemi organizzativi e relazionali).

Secondo il Decreto Legislativo n.167 del 2011, la formazione in apprendistato assume diversa connotazione e finalità a seconda della tipologia di contratto: a) deve essere congrua rispetto al conseguimento del titolo professionale, e comunque di almeno 400 ore annue, nel rispetto delle regolamentazioni regionali (*qualifica e/o il diploma professionale*, art. 3); b) svolta sotto la responsabilità dell'azienda secondo la disciplina delineata dalla contrattazione collettiva nazionale o dagli accordi interconfederali (pari a 120 ore per l'intero triennio), ed integrata, nei limiti delle risorse annualmente disponibili, dalla offerta formativa pubblica, interna o esterna alla azienda per l'acquisizione di competenze di base e trasversali (*contratto di mestiere o apprendistato professionalizzante*, art. 4); c) definita dalle regioni e dalle istituzioni formative coinvolte (*di alta formazione e ricerca*, art. 5).

La leva della formazione apre all'organizzazione la possibilità di puntare sulle risorse umane come uno degli elementi strategici per collocarsi e mantenersi nel mercato nelle migliori condizioni.

La situazione nel nostro Paese presenta una controtendenza: si lavora ancora agli aspetti di dettaglio (forma scritta del piano formativo, formazione pubblica, stabilizzazione) senza alcuna logica di sistema e quasi come se la pianificazione e il controllo di un percorso di apprendimento e crescita professionale fosse poco più di una fastidiosa grana burocratica che penalizza imprese pure desiderose di assumere e investire sui giovani. I pochi punti forti della via italiana all'apprendistato sembrano essere l'esistenza di finanziamenti ad hoc, una disciplina contrattuale definita e una buona qualità nel tutoraggio degli apprendisti che, però, rischia ora di essere penalizzata dal venir meno del piano formativo individuale, vera bussola per il percorso formativo del giovane.

L'efficacia dell'apprendistato emerge quando stimola la motivazione personale dei giovani e, allo stesso tempo, quando le imprese prendono coscienza che – con tale «misura» – possono accrescere le loro «capacità interne», favorendo la generazione di produttività, di innovazione di processo e di prodotto. Formare alla logica dell'apprendistato significa, ancora, ipotizzare architetture formative capaci di potenziare lo scambio e la collaborazione attiva tra sistema di istruzione e le «richieste qualificanti» del mondo del lavoro; significa rilanciare una prospettiva pedagogica ed educativa che consenta ai giovani che vogliono investire nella propria formazione di aver successo nei contesti in cui si richiede una «diversificazione di profili professionali».

In questa prospettiva, l'individuo qualifica la propria formatività a partire dalla pratica, ma solo nella misura in cui il suo oggetto è un *pensiero che si concreta in attività* ed opera in forma *ricostruttiva*, e non semplicemente *rappresentativa*, della realtà. Questa nuova prospettiva pedagogica e formativa diventa un processo aperto di sperimentazione incessante, rispetto al quale l'attività del pensiero si esercita e si definisce progressivamente.

Tali riflessioni sono contenute nel volume *Apprendistato, Competenze e prospettive di Occupabilità* curato da Giuditta Alessandrini, Professore ordinario di Pedagogia sociale e del lavoro presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma TRE.

Il volume, edito da Pensa Multimedia, rientra nella Collana dei «Quaderni di Pedagogia del lavoro e delle organizzazioni» che – dalla sua istituzione nel 2010 – ha cercato di presentare studi e ricerche sulle nuove dimensioni del lavoro e della formazione al lavoro nella contemporaneità con il ricorso a prospettive di taglio interdisciplinare.

Il volume è una miscellanea che pone l'attenzione sia alle principali «barriere» che ostacolano tuttora il decollo dell'istituto dell'apprendistato sia alle complessità che ne regolano gli aspetti normativi e raccoglie numerosi contributi di docenti universitari di area giuridica (Ciucciovino, Valente), economica (Massagli), pedagogica (Alessandrini, Costa, Gentili, Margottini) e di ingegneria (Franzellin, Fregnan), dirigenti di vari enti ed istituzioni (Centro Studi AIDP, Adapt, Confapi, Isfol, Forma.Temp, Effebi, Nuovi lavori), esperti di formazione e dottori di ricerca di varie Università (Battistoni, Li Greci, Marcone, Rustico, Pignalberi).

Nello specifico, i principali focus attingono – a partire dalle riflessioni in seno alle reali «opportunità» emergenti dall'istituto dell'apprendistato – la corretta individuazione dei bisogni formativi che il mondo del lavoro esprime, le strategie di innovazione, la sfida dello sviluppo e la propensione al talento, la certificazione delle competenze, la sfida dell'occupabilità.

La prima parte, *Apprendistato tra education e mercato del lavoro*, si apre con una riflessione della curatrice sul costrutto delle competenze nell'ambito dei sistemi di formazione aziendale per poi soffermarsi sul tema della validazione degli apprendimenti formali, informali e non formali, la certificazione, oltre ad una *rilettura* «combinata» di tale costrutto con il tema del welfare delle capacitazioni. L'itinerario prosegue poi con una riflessione sulla disciplina dell'apprendistato di alta formazione e ricerca; sull'importanza della formazione per la persona nei contesti lavorativi; un'analisi dettagliata dell'apprendistato «in numeri» nel nostro Paese e in Europa, tutto condito da un ritorno al passato per comprendere l'evoluzione negli ultimi cinquant'anni delle politiche pubbliche per l'apprendistato. A questi temi, si affiancano «esperienze concrete» di realtà istituzionali, quali: l'accordo della Regione Lazio per l'apprendistato di alta formazione e ricerca, il progetto FlixO di Italia Lavoro ed i progetti legati all'orientamento ed alle politiche attive del lavoro nelle Università.

La seconda parte raccoglie alcuni «*punti di vista sull'apprendistato*» a partire da un'analisi accurata della normativa, e prosegue con una lettura delle attuali criticità che frenano la diffusione di questa tipologia di contratto tra le imprese. Partendo dal rapporto antico tra università e apprendistato – considerati percorsi di pari dignità formativa – si propone la valorizzazione delle tipologie di apprendistato come strumento per la formazione di competenze fortemente richieste dalle imprese per affrontare i rapidi cambiamenti della società della conoscenza.

Il volume si chiude con una « *rassegna delle best practices*» attraverso la descrizione di esperienze di successo (Fondazione Comau, ingegneri apprendisti a Bolzano, un caso nel Sud Italia), un approfondimento sulla valenza pedagogica dell'apprendistato sulla base di testimonianze dirette di apprendisti ed, infine, tre buone pratiche: a) la rete dei servizi per l'impiego Porta Futuro, b) i risultati dell'indagine PIAAC-OCSE e c) un resoconto di due anni di cooperazione europea attorno a un progetto di sviluppo di una metodologia formativa innovativa per il settore culturale e creativo basata sul mentoring (CREA.M.).

Per chiudere con una riflessione della curatrice – che si può leggere nell'introduzione al progetto editoriale – «dietro i numeri che emergono dalle tavole riepilogative dei processi di apprendistato effettivamente realizzati, c'è la vita di persone che *non si sono perse*, persone che ce l'hanno fatta a *generare competenze* e che hanno avuto opportunità di inclusione nella vita sociale. Sono persone che forse cambieranno molte volte lavoro nella loro vita ma – la cosa importante – è che sono persone che non si sono perse».

**Claudio Pignalberi**

PhD in "Teoria e Ricerca Educativa e Sociale",  
Università degli Studi di Roma TRE  
PhD in "Education and Social Theory and Research",  
Roma TRE University

**Daniela Gulisano, *La formazione professionale e l'apprendistato nella ricerca educativa*, Ragazzi In Volo, Ragusa-Catania 2013, pp. 133**

Il volume di Daniela Gulisano affronta a livello teorico, in maniera puntuale e attuale, il tema della formazione professionale e dell'apprendistato con una particolare attenzione a quello siciliano, arricchito da validi e recenti riferimenti bibliografici. Nel testo si raccolgono differenti riflessioni sulla formazione professionale in Italia, e ciò in relazione all'evoluzione storica, al suo avvenire, e alle sue diverse dimensioni: pedagogica e giuridica. Se la formazione professionale viene intesa come strumento di emancipazione culturale e non un inutile 'parcheggio', l'apprendistato viene concepito, invece, come momento integrante della stessa formazione professionale, come 'opportunità formativa, in quanto luogo di riflessione critica sull'attività educativa e didattica osservata, vissuta e condotta. La prospettiva pedagogica di riferimento riguarda *la pedagogia come scienza pratico-prescrittiva*, nella quale, in generale, la formazione professionale ed, in particolare, la formazione delle professionalità educative, formative e pedagogiche diventano parte integrante di essa<sup>277</sup>. Si tratta, perciò, di una *formazione* che rimanda, da un lato, ad un lavoro di analisi che fa leva sul soggetto-persona e sugli orizzonti pedagogici, antropologici e sociali; dall'altro, sostiene l'A. che la riflessione sulla *formazione* dell'uomo punta l'accento «sullo sviluppo che si realizza in funzione del lavoro e della vita civile, legando abilità pratiche e conoscenze finalizzate a capire, proporre azioni e comportamenti»<sup>278</sup>.

Il volume passa, inoltre, in rassegna gli elementi di innovazione dal punto di vista formativo e di promozione della persona inserita in un percorso di ingresso nel mondo del lavoro e dello sviluppo professionale in Sicilia. Dall'analisi si evince che, sebbene la Regione Sicilia abbia avviato un processo di profondo cambiamento delle politiche formative e del lavoro, non ha ancora completato il percorso normativo per la definizione dei profili formativi ed educativi. Si constata, tuttavia, in linea con le linee nazionali ed internazionali, «la necessità di delineare un percorso di sviluppo delle competenze e del capitale umano, come fattore centrale della competitività del sistema produttivo regionale»<sup>279</sup>. Ciò si realizza dando valore anche all'orientamento, inteso, in questo volume, come quell'attività che aiuta la persona «a scoprire la propria vocazione»<sup>280</sup>, nonché come momento significativo della formazione professionale.

In sintesi, il volume ha il merito di occuparsi, senza alcuna pretesa di esaustività, di un filone, quello della formazione professionale e soprattutto dell'apprendistato, su cui oggi non solo le istituzioni scolastiche e formative, ma anche le Regioni attraverso gli Enti di formazione e l'Università devono focalizzare l'attenzione con interventi mirati e pianificati, in vista della crescita economica di un Paese e di percorsi formativi di qualità in cui la teoria e la prassi siano un tutt'uno. Ciò implica che un Paese promuova politiche attive del lavoro attraverso norme precise e durature nel tempo, da applicare in tutte le Regioni che ad oggi appaiono, però, delle 'monadi isolate', senza comunanza di intenti, in quanto, molto spesso, si constata in Italia ed, in particolare, in Sicilia, che la formazione

<sup>277</sup> Daniela Gulisano, *La formazione professionale e l'apprendistato nella ricerca educativa*, Ragazzi In Volo, Ragusa-Catania 2013, p. 11.

<sup>278</sup> *Ivi*, p. 12.

<sup>279</sup> *Ivi*, p. 23.

<sup>280</sup> *Ibidem*.

professionale non garantisce competenze utili nei processi produttivi o, a dire dall'A., professionalità richieste dal mercato del lavoro.

**Paolina Mulè**

Professore Ordinario in Pedagogia Generale e Sociale, Università di Catania  
Full Professor of Education Studies, University of Catania

**C. De Carli, G. Botta (edd.), *Per quale bellezza? L'estetica di Jacques Maritain e le arti della contemporaneità*, Studium, Roma 2014, pp. 192**

L'insieme di saggi che compongono il libro restituisce un'immagine nitida e sfaccettata del contributo del filosofo all'ambito dell'estetica, un contributo che si fonda sull'intreccio di due realtà: il tomismo, che rappresenta il fondamento teoretico del suo pensiero, e il continuo confronto con l'arte contemporanea, rafforzato dai rapporti che intrattenne con artisti del suo tempo.

L'interesse di Maritain per l'arte nasce in gioventù e il suo pensiero filosofico attorno a essa sorge sin dalle prime discussioni al Louvre che ebbe con la donna che diventerà sua moglie, Raïssa Maritain, poetessa che lo sostenne e ispirò per tutta la vita. In seguito, Maritain potrà contare anche su amicizie di artisti importanti come Marc Chagall, Georges Rouault e Gino Severini, di scrittori come Georges Bernanos e Julien Greene, del poeta-cineasta Jean Cocteau e dei compositori Arthur Lourié e Igor Stravinsky.

Questo fa di Maritain non un semplice spettatore del suo tempo, ma un personaggio che visse a fondo l'evoluzione dell'arte contemporanea, al punto da poter affermare che, come scrive William Sweet nel suo saggio che inaugura il volume «per comprendere l'arte e le arti figurative dell'epoca bisogna leggere Maritain»<sup>281</sup>.

Gli otto saggi – contestualizzati dalla *Prefazione* di Cecilia De Carli e dall'*Introduzione* di Roberto Papini e arricchiti dalle *Conclusioni* di Giancarlo Galeazzi e da una *Nota bibliografica* a cura di Giovanni Botta – affrontano diversi aspetti della concezione estetica del filosofo senza trascurare le vicende personali che hanno legato i Maritain alla vita artistica del proprio tempo.

Il primo saggio, *La filosofia dell'arte di Jacques Maritain*, di William Sweet, fornisce un'utile infarinatura alla prospettiva del filosofo, che viene poi ripresa e approfondita secondo temi e sensibilità diversi nei saggi successivi.

Il secondo saggio, *Maritain e le arti figurative*, di Cecilia De Carli, approfondisce il rapporto di Maritain con gli artisti del suo tempo, dando una particolare attenzione ai suoi amici pittori Marc Chagall, Georges Rouault e Gino Severini.

Il terzo saggio, *Maritain e la poesia*, di Marina Zito, evidenzia il ruolo della poesia nel pensiero del filosofo.

Il quarto e quinto saggio, rispettivamente *I Maritain, la musica e i musicisti* di Piero Viotto e *Jacques Maritain e Igor Stravinsky* di Giovanni Botta, mettono in luce il rapporto dei Maritain con la musica e i compositori del proprio tempo. Mentre il primo dei due descrive gli incontri con Léon Bloy, Erik Satie e il "Gruppo dei sei", Nikolas Nabokoff e Arthur Lourié, il secondo, dedicato al rapporto tra Maritain e il grande compositore Stravinsky, racconta di una lunga e feconda amicizia.

Il sesto saggio, *Il contributo di Raïssa Maritain alla filosofia dell'arte e della poesia di Jacques*, di Nora Possenti Ghiglia, è il testo che maggiormente vede un intreccio tra la vita privata e quella intellettuale di Maritain ed evidenzia il ruolo cruciale della moglie nella costruzione del suo pensiero estetico.

Il settimo saggio, *La contemplazione della bellezza, la rivelazione della persona*, di Amedeo Costabile, riflette sul ruolo della persona nella contemplazione della bellezza e sul rapporto tra il soggetto e l'Altro.

L'ultimo saggio, *Un'arte inaudita: l'ars logica nella genesi dell'estetica tomista*, di Federico Tedesco, sostiene che la logica sia a fondamento della concezione tomista di

<sup>281</sup> W. Sweet, *La filosofia dell'arte di Jacques Maritain*, in Id. C. De Carli, G. Botta (ed.), *Per quale bellezza? L'estetica di Jacques Maritain e le arti della contemporaneità*, Studium, Roma 2014, p. 17.

arte e analizza le conseguenze di questa tesi, secondo lui accolta da Maritain, nella prospettiva del filosofo.

Ripercorrendo i testi è possibile ricostruire il pensiero estetico del pensatore, che in *Art et Scolastique* (1920) realizza quello che può essere considerato il primo maggiore trattato di estetica del Novecento.

Una prima osservazione da fare riguarda il modo in cui Maritain comprende l'arte nelle sue opere fondamentali – *Art et Scolastique* (1920), *Frontières de la poésie* (1935), *L'intuition créatrice dans l'art et dans la poésie* (1953) e *La responsabilité de l'artiste* (1960) – che non fa leva su una teoria estetica o sull'esperienza estetica, ma indaga la natura dell'arte e della bellezza, che viene assimilata ai trascendentali tomisti.

Già in *Art et Scolastique* Maritain non considera “arte” solo le belle arti, ma tutte le aree in cui venga creato un oggetto attraverso l'impressione di idee sulla materia. L'idea creatrice si esprime nella materia sensibile così come il pensiero si manifesta nel verbo mentale e, per questo motivo, l'idea creatrice dell'artista è già una forma di conoscenza, ma senza concetti, il concetto è infatti l'opera stessa, che non va intesa come oggetto di conoscenza, ma di creazione.

L'arte si caratterizza come una virtù dell'intelletto pratico che appartiene all'ordine del *fare*, dove esso è già implicito nella finalità stessa dell'arte e non il risultato dell'interesse individuale e soggettivo dell'artista. Il compito dell'artista è quello di mettere al servizio dell'arte la sua intelligenza pratica in modo da raggiungere il fine dell'arte: la bellezza.

Essendo frutto dell'intelligenza dell'artista, la bellezza non è unicamente estetica, qualcosa che percepiamo attraverso i sensi, ma è anche trascendentale, ovvero un oggetto dell'intelletto che suscita stimoli all'intelligenza. La bellezza, inoltre, ha sia un aspetto soggettivo, poiché è opera di un soggetto che la realizza come opera d'arte, sia una dimensione oggettiva, in quanto essa include in sé l'integrità, la proporzione e lo splendore, che sono qualità oggettive. La bellezza di ogni cosa creata ha anche un carattere analogico, essa è infatti, secondo Maritain, similitudine della bellezza divina e, per questo motivo, l'artista nel creare arte deve essere in grado di trascendere il metodo e il contenuto della sua opera seguendo ciò che va oltre l'arte, ispirandosi a Dio che rappresenta l'aspirazione all'arte vera, alla vera bellezza.

In questo quadro, la poesia assurge a ruolo fondamentale nell'aspirazione alla vera bellezza, poiché essa rappresenta, secondo Maritain, lo spirito dell'opera d'arte. La dimensione poetica è presente in tutte le forme di arte, perché essa è orientata nella direzione dell'arte ma nel contempo la trascende. L'esperienza poetica avviene nella profondità dell'io e si caratterizza come una specie di grazia naturale che deve essere lasciata libera di esprimersi.

La poesia non è solo ciò che si trova nel profondo di ogni opera d'arte e manifestazione di bellezza creata dall'uomo. In questo stato di grazia, in questa espressione di libertà nasce anche ogni autentico filosofare. È infatti attraverso l'intuizione poetica, questa particolare contemplazione della bellezza, che l'intelligenza viene ridestata dalla sua funzione fondamentale che è conoscere: senza la poesia, sostiene Maritain «Aristotele non avrebbe saputo estrarre il diamante dalle sue definizioni»<sup>282</sup>.

Poesia e filosofia non vanno contrapposte, come se si trattasse di un contrasto tra un momento irrazionale e un momento razionale della vita, anche la poesia è una conoscenza e una conoscenza sostanziale, anche se oscura. Ma tale deve restare la poesia, perché se essa cercasse di diventare mezzo di conoscenza intellettuale perderebbe la sua capacità di esprimere bellezza andando verso l'autodistruzione. La

<sup>282</sup> J. Maritain, *L'intuizione creatrice nell'arte e nella poesia*, Morcelliana, Brescia 1983, p. 258.

poesia è, dunque, anche una storia di delusione: il poeta deve cedere al silenzio della rassegnazione, perché di fronte all'assoluto che costantemente cerca, viene meno la parola, perché, anche nei momenti di migliore espressione artistica, il poeta non può raggiungere la bellezza assoluta.

Per questo motivo avverte Maritain che «la bellezza richiede più di essere amata che di essere prodotta».

**Francesca Martinelli**

Ph.D. student in “Formazione della Persona e Mercato del Lavoro”, Università degli Studi di Bergamo

Ph.D. Student in “Human capital formation and labour relations”, University of Bergamo

**Jason Laker, Conception Naval, Kornelija Mrnjaus, *Citizenship, democracy and higher education in Europe, Canada and the United States*, Palgrave Macmillan, 2014**

L'alta formazione è da sempre stata definita un vettore di socializzazione in grado di far emergere il potenziale delle persone e stimolarne la partecipazione alla vita sociale e politica, oltre che di promuoverne la professionalizzazione. Tuttavia, diverse forze, riconducibili in particolare alla globalizzazione ed ai suoi effetti sui meccanismi di socializzazione politica delle nuove generazioni, nonché ai crescenti interessi economici che guidano l'azione di Stati e istituzioni, sempre di più orientano gli sforzi di università e centri di alta formazione verso la professionalizzazione più che l'educazione di cittadinanza. Si tratta, contemporaneamente, di un passaggio d'epoca e di una sfida per i protagonisti dell'alta formazione.

Il testo di Laker, Naval e Mrnjaus si pone l'obiettivo di esplorare i presupposti teorici e gli imperativi politici relativi al ruolo delle istituzioni educative post-secondarie nel preparare i cittadini ad una significativa partecipazione alle dinamiche democratiche. Il perimetro territoriale dei contributi del volume, infatti, include USA, Canada, Paesi dell'Europa centrale accanto a Paesi dell'Est europeo, esplorando le più recenti tendenze del rapporto tra formazione terziaria, democrazia e cittadinanza in ognuno di essi.

L'evidente presupposto del testo è la centralità della formazione post-secondaria «nell'insegnamento e trasmissione di conoscenze, valori, atteggiamenti e comportamenti attinenti alla amministrazione e alla comunità» (*Citizenship Education*, come definita nel contributo di Nilson, Broom, Provençal e Bai). L'importanza di questa dimensione trasversale dell'insegnamento superiore è contrastata dalla crescente attenzione rivolta agli imperativi utilitaristici «be productive. Produce quality. Achieve excellence» (esordio dell'articolo di Hodgson e Standish).

Il volume presenta diversi studi di caso interpretati alla luce delle prospettive soggettive degli autori, che a tale riguardo sottolineano nell'introduzione al testo proprio l'importanza di considerare l'influenza dei contesti di appartenenza (*i luoghi in cui sono nati e cresciuti*, p. 3) sulle conclusioni a cui giungono. E' questo un primo richiamo al dilemma *insider/outsider* applicato alla ricerca, che è anche uno dei temi affrontati nel testo nel tentativo di esplorare le dicotomie che oggi affrontano le Università, con soluzioni differenti a seconda della propria tradizione (pp. 11-17).

I contributi contenuti nella prima parte del libro (*Foundations and Frameworks*) presentano il quadro concettuale e la prospettiva dei diversi soggetti coinvolti nell'educazione alla cittadinanza. Il contributo di apertura (Nilson, Broom, Provençal, Bai) presenta un'interessante tipologia delle istituzioni terziarie collocandole lungo diversi assi (tradizione/modernità, stato/mercato, interesse privato/bene pubblico) e dicotomie (radicamento/separazione dalla società, conservazione/trasformazione dello status quo, antropocentrismo/cosmocentrismo) che ben rappresentano la complessità di questo segmento dell'istruzione e le sfide che esso si trova ad affrontare. A partire da questa tipologia viene condotta un'analisi delle precondizioni istituzionali che favoriscono o ostacolano l'assolvimento del compito di educare alla democrazia o connotano il modo o l'intensità con cui il compito viene assolto. Il contributo di Hodgson e Standish discute la possibilità che le Università si facciano portatrici di un messaggio educativo legato alla democrazia ed alla partecipazione critica alla società, alla luce delle trasformazioni da esse subite in direzione di un nuovo soggetto imprenditoriale esposto all'imperativo della produttività (p. 40). A tali considerazioni fa eco il contributo di Stoecker e Beckman, che riflettono invece su come la richiesta di *accountability* sempre più spesso indirizzata alle Università dalle istituzioni locali e dalla società civile rappresentino una sfida difficile da

affrontare per la complessità che ingenera nei meccanismi organizzativi e, di conseguenza, nell'assolvimento della loro missione educativa. Il capitolo curato da Gardia e Mehta e quello curato da Millican approfondiscono rispettivamente il ruolo dei docenti e quello delle *community-university partnerships* nel promuovere l'educazione alla cittadinanza, con particolare riferimento ai Paesi dell'Est-Europa.

Nella seconda parte del libro (*Policy Environments*) vengono esplorate le tensioni, le sfide e le opportunità che caratterizzano in diversi contesti territoriali (Slovenia, Croazia, Portogallo, Germania, Spagna) il rapporto tra istruzione terziaria ed educazione alla democrazia ed alla cittadinanza. Il testo si conclude con un contributo di Jason Laker sulla possibilità che democrazia, diritti umani e cittadinanza diventino *vocazioni* per le istituzioni educative, superando condizionamenti istituzionali o strutturali e ripartendo dalle relazioni tra persone.

Pur partendo da diverse prospettive e investigando contesti differenti, gli autori giungono a condividere alcuni assunti: il primo, che la formazione terziaria sia un potente mezzo per incoraggiare e definire le appartenenze (ed il senso di cittadinanza); il secondo, che l'educazione alla cittadinanza e la promozione di una cultura dei diritti umani migliorino la vita delle persone, delle comunità e delle nazioni; il terzo, che gli individui in grado di apprezzare la dimensione sociale dell'educazione (e della vita in generale), capaci di condividere, siano meglio equipaggiati per affrontare le sfide della modernità. Ciò che è discusso nei contributi sui diversi casi nazionali è la capacità delle istituzioni terziarie di promuovere la partecipazione attiva delle persone alla vita democratica, dati determinati fattori di contesto generali (tendenze comuni derivanti dai processi di globalizzazione o dalla spinta alla europeizzazione delle politiche educative e formative) e specifici (legati ai singoli contesti, alla loro storia e tradizione, alle diverse sfumature che assumono i concetti di democrazia, cittadinanza, diritti umani).

Il testo lascia l'interrogativo aperto, ma ha il pregio di affrontare il tema con uno sguardo molto ampio e quindi esemplificativo dello svolgersi del dibattito in diverse parti del mondo, rifuggendo al contempo dall'errore di tentare generalizzazioni o di ridurre a univocità il rapporto molto complesso tra evoluzione delle istituzioni formative e democrazia. Evocando il dibattito sui nuovi modelli di *entrepreneurial University* e l'eterno dilemma tra apertura delle Università alla società o loro consacrazione a tempio del pensiero critico, il filo rosso che attraversa i contributi sembra essere l'invito a considerare l'impegno a favore della democrazia come un obiettivo a cui costantemente tendere, più che come un risultato più o meno raggiunto. In definitiva, dunque, il riconoscimento dei molteplici fattori istituzionali che nei vari contesti possono influire su tale impegno da parte delle Università, non conduce a soluzioni *one fits all*, più propriamente non conduce a soluzioni, o indicazioni di policy.

In sede di conclusioni l'accento si sposta, invece, sulle dinamiche relazionali che si sviluppano *all'interno* delle istituzioni a prescindere dai processi che a livello macro ne determinano il funzionamento e gli obiettivi; si invoca, quindi, una riscoperta di dimensioni quali l'intimità, la gentilezza, la vicinanza, spesso allontanate negli ambienti accademici perché ritenute irrazionali o illegittime, che andrebbero al contrario coltivate anche individualmente o in piccoli gruppi, per *insegnare facendo* l'importanza della condivisione, della reciprocità, del coinvolgimento attivo nella società.

In definitiva, la lettura del volume è interessante non solo per l'approfondimento dei casi nazionali o per l'occasione di riflessione sulle finalità che deve avere la formazione superiore, ma anche come opportunità di confronto tra il caso italiano e le situazioni descritte. La tradizionale diffidenza dell'università italiana verso un approccio tecnicistico allo studio superiore se, da una parte, continua ad allontanare la didattica e la ricerca universitaria dal mondo produttivo, dalle sue esigenze e dalle sue richieste, dall'altra ha

permesso di non dimenticare la responsabilità sociale e civile della formazione terziaria, dimensione essenziale di una realizzata democrazia politica, capace di incoraggiare la socializzazione e la mobilità sociale. E' questa una peculiarità che non può essere persa nel (lento) processo di professionalizzazione dell'insegnamento universitario che l'Italia sta vivendo: il lavoro di Laker, Naval e Mrnjaus testimonia l'importanza di tenere desta questa vocazione della formazione superiore.

**Lilli Casano**

Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Bergamo  
Research Fellow, University of Bergamo

**Emmanuele Massagli**

Presidente Adapt e Assegnista di Ricerca, Università di Modena e Reggio Emilia  
Adapt President and Research Fellow, University of Modena and Reggio Emilia