

# Problemi e sviluppo dell'apprendistato in Italia

**di Rocco Marcello Postiglione**

L'apprendistato\*, dopo secoli di vita e qualche decennio d'abbandono, ha visto nel nostro Paese un rilancio cospicuo a partire dal 1996, anno in cui il "pacchetto Treu" avvia la riforma del mercato del lavoro e delle politiche della formazione. I lettori ne conosceranno bene la vicenda. Difficile, anche preliminarmente, non inquadrarla come metafora di un più generale andamento delle cose italiane nell'ultimo decennio: un'occasione mancata<sup>1</sup>. Dell'apprendistato analizzeremo qui i contorni e le nervature, leggendolo come elemento chiave di una configurazione dei poteri e delle opportunità all'interno del sistema produttivo postfordista di questa seconda fase di globalizzazione. Seguiremo perciò un percorso conoscitivo articolato, guardando prima di tutto al lascito della tradizione, per ricavarne un "tipo ideale"<sup>2</sup> e poi trarne le indicazioni prima generali, poi pedagogiche e didattiche necessarie a concepire nel presente le funzioni di questo istituto contrattuale; infine leggendo la situazione attuale alla luce dell'elaborazione così ottenuta, per illuminarne criticamente (e impietosamente) l'andamento e suggerire alcune linee di sviluppo di breve, medio e lungo periodo (oltre a ricordare quelle già da tempo note ma giammai attuate) al dibattito specialistico e ai decisori.

## 1. Storia e tipo ideale

Le radici storiche dell'apprendistato risiedono nelle istituzioni associative degli artigiani. Si trovano artigiani liberi, non sottoposti a regimi di asservimento o di schiavitù in tutte le grandi civiltà del passato. Lo status libero e la considerazione sociale degli artigiani si legano direttamente al prestigio sociale

— **Rocco Marcello Postiglione** *Enaip nazionale*



**FOCUS**

loro riconosciuto, spesso in relazione al valore attribuito ai prodotti della loro attività. Vi sono quindi sensibili differenze, tra una civiltà e l'altra, nel modo in cui vengono considerati i vari mestieri. Quelli cui in una civiltà è attribuita una facoltà di autodeterminazione e una certa libertà, in un'altra sono considerati attività servili<sup>3</sup>.

Quasi ovunque, gli artigiani di maggiore prestigio si organizzano in associazioni o corporazioni, che tutelano la loro posizione rispetto ai clienti e custodiscono il sapere tecnico del mestiere. Esse formulano e tramandano *corpora* di abitudini, principi, regole, prescrizioni, riguardanti sia le procedure tecniche sia le abitudini morali sia le devozioni religiose, che contribuiscono a rafforzare la coesione interna dell'associazione, a limitare l'accesso dall'esterno di nuovi membri, a consolidarne e rafforzarne il prestigio. Talvolta le associazioni sono sottoposte al controllo pubblico (esempio: il Muhtasib che nei regni arabi tra l'VIII e il XIII secolo ha il compito di controllare l'attività delle corporazioni: misure dei prodotti, procedure di lavorazione, prezzi ecc.). In alcuni casi e per alcuni mestieri di particolare prestigio e importanza, come avveniva per gli artigiani dell'ottone e dell'avorio in alcune città africane nei secoli dal XIII al XIX (quindi alle soglie della colonizzazione europea), gli artigiani divenivano veri e propri funzionari di stato, lavorando in monopoli statali e abitando quartieri della città ad essi riservati. Non dissimile sarà il caso delle manifatture saracene deportate da Federico II a Lucera, i suoi soldati più fedeli e artigiani provetti alle dirette dipendenze dell'imperatore.

In Europa, il basso Medioevo vede l'organizzazione delle corporazioni così come le conoscerà la modernità, fino alla rivoluzione industriale. Non pare estranea alla loro nascita, avvenuta dopo un periodo in cui i mestieri artigiani erano asserviti alla grande proprietà feudale al pari di braccianti e pastori, la condivisione di momenti ludici e aggregativi, che permette di rappresentare adeguatamente l'esigenza di fare corpo per tutelare la propria autonomia dai poteri feudali.

Questo elemento si andrà rafforzando nel corso dei secoli: spesso le corporazioni si riconoscono in confraternite (e tuttora in alcune parti dell'Europa cattolica sopravvivono queste usanze) che organizzano riti religiosi e manifestazioni carnevalesche, con i loro corollari di organizzazione di spettacoli, rappresentazioni, libagioni<sup>4</sup> ecc.. Gli statuti delle corporazioni<sup>5</sup> sono la consacrazione formale di una socialità che si pone a fondamento di quel complesso edificio della borghesia che tanta importanza avrà per le sorti dell'Europa.

L'artigianato, nelle sue articolazioni civili e religiose, ha sostanzialmente di sé la base etica della civiltà europea, fino all'avvento dell'industrializzazione (che

ne erode le basi e ne liquida, come insegna Marx, i vincoli ormai immotivati e penalizzanti), e spesso questa sua funzione è stata consacrata grazie all'esercizio di un ruolo politico formalizzato e riconosciuto da statuti, diritti, principi ecc.. La nascita dei comuni nel basso Medioevo coincide spesso con la formalizzazione, e la rivendicazione presso i poteri costituiti, dell'organizzazione istituzionale delle associazioni degli artigiani<sup>6</sup>.

È nell'humus più profonda di questa *Sittlichkeit* che si colloca, nei secoli, l'istituto dell'apprendistato<sup>7</sup>: «Chi non è iscritto alla corporazione non può di regola esercitare l'arte o il mestiere. La corporazione stessa, d'altro canto, provvede alla formazione di coloro che intendono diventarne membri. Il periodo di apprendistato, i rapporti fra garzone e maestro, l'esame necessario per passare dalla condizione di apprendista allo status del lavorante, nonché i particolari privilegi concessi a chi è figlio di maestro [...] trovano una regolamentazione accurata nei differenti statuti<sup>8</sup>».

La paradigmatica esperienza tedesca, che consegna l'apprendistato alla contemporaneità, nasce dalla scelta consapevole di valorizzare questa corposa e densa funzione etica e religiosa (esercitata in ogni caso, ma spesso in modi anche consapevoli ed espliciti) delle corporazioni artigiane. La grande efficacia di quel modello, ora parzialmente in crisi soprattutto per la collocazione eccessivamente in basso della soglia di scelta del percorso scolastico da seguire (12 anni circa) sta nella capacità di coniugare una antonomastica efficacia di risultati tecnici e di efficienza organizzativa con la visione, di matrice prevalentemente cristiana e cattolica, di una società organizzata, strutturata sul modello delle corporazioni, attorno cioè a principi di solidarietà, corresponsabilità e cogestione.

Se dovessimo sintetizzare gli elementi essenziali che compongono il "tipo ideale" di apprendistato, essi sarebbero:

- caratterizzazione come dispositivo di acculturazione e socializzazione;
- densità etica e pervasività esistenziale;
- formalità (istituzionale, regolamentare, rituale);
- il legame individuale di ciascun allievo con un maestro;
- centralità del lavoro, inteso come luogo (la bottega) e come sistema di poteri;
- centralità del capolavoro, segno di destrezza manuale ed eccellenza tecnica;
- connessione con gli statuti di cittadinanza (diritti e doveri).

Per secoli, dunque, l'apprendistato ha costituito una delle modalità più nobili e importanti attraverso cui gli uomini e le civiltà hanno trasmesso

da una generazione all'altra i saperi tecnici. In tutte le civiltà, finché la produzione manifatturiera si è basata sulla destrezza manuale, vale a dire sull'artigianato, l'apprendistato ha anzi costituito la forma di trasmissione della cultura per tutti i membri delle classi medie urbanizzate che, gelosamente distinte tanto dai patrizi o dai sacerdoti che dalla plebe servile o contadina, vivevano delle proprie capacità. Esso ha rappresentato un fondamentale istituto di civiltà, parallelo alla scuola e, per taluni versi, della scuola non meno importante. Dalle profondità dei tempi, attraversata una fase in cui l'industrializzazione e la parcellizzazione del lavoro – per l'impiego di macchinari capaci di una elevata standardizzazione delle mansioni che rendeva parzialmente superflua la destrezza manuale – ne hanno provvisoriamente squalificato la funzione e quasi annullato l'utilità, l'apprendistato giunge fino a noi e si impone nuovamente, su basi completamente diverse rispetto a quelle che ne avevano sostenuto la proiezione all'apogeo, come una delle modalità di formazione e trasmissione della cultura più promettenti ai fini della soluzione delle odierne problematiche del mondo del lavoro.

Le differenze sono legate (com'è ovvio) alle caratteristiche costitutive del lavoro e della vita contemporanea. Proviamo a ricordare (tra caratteristiche e differenze) quelle pertinenti al nostro tema:

- la trasformazione profonda del sistema d'impresa per l'adozione sempre più massiccia e diffusa di procedimenti produttivi automatizzati;
- la rarefazione del lavoro nonostante la sua crescente centralità;
- la progressiva trasformazione del lavoro in gestione delle conoscenze e delle relazioni;
- la necessità di un sistema di abilità simboliche – assai maggiore che in passato e via via crescente – sia per il lavoro sia per la vita quotidiana;
- le immense dislocazioni di saperi, corpi e capitali avviate negli ultimi decenni per la seconda ondata di globalizzazione;
- la perdita dei punti di riferimento sociali visibili e immediati nel periodo della prima e della seconda industrializzazione (la classe sociale);
- l'adozione di riferimenti sociali legati al proprio orizzonte o di più immediata prossimità (famiglia, gruppo di pari, azienda, squadra di calcio, città, patria) o di più rarefatta astrazione (fedi, mistiche, ecc.);
- la diffusione di sistemi aperti e non controllabili di diffusione delle merci (e quindi dei consumi) e delle informazioni (e quindi delle opinioni);
- la conseguente crisi delle istituzioni di acculturazione e socializzazione e del rapporto tra generazioni.

## 2. Funzioni e caratteri dell'apprendistato contemporaneo

Da questa disamina possiamo trarre alcune conseguenze.

1. L'apprendistato deve ripensarsi come un momento del quadro di riferimento etico entro cui si collocano i problemi di acculturazione e socializzazione e di rapporto tra le generazioni nella società (e nell'Italia) contemporanea. Se è chiaro come non si possa concepire l'apprendistato senza una riflessione attenta e non marginale sulle problematiche del valore del lavoro nel mondo contemporaneo, neppure è possibile prescindere da una riflessione non superficiale sull'educazione: i caratteri della relazione educativa tra le generazioni adulte e quelle giovani in una situazione in cui l'eccesso di intenzionalità educative rischia di vanificare qualunque educazione<sup>9</sup>, e in cui tutti sono educati sempre (non è questo il senso e l'esito paradossale del *Life Long Learning*?); i modi e le tecniche della comunicazione culturale e, tra essi, della comunicazione didattica; le forme e i dispositivi delle istituzioni educative; il ruolo dell'azienda – sempre più centrale, anche simbolicamente, ma sempre più complesso per delocalizzazioni, esternalizzazioni, appiattimenti, reticularizzazioni ecc. – come fondamentale istanza educativa, oltre che come luogo imprescindibile d'apprendimento.

2. La crescente centralità delle conoscenze, dei saperi, dell'apprendimento sia nei processi produttivi sia nella società rafforza le istanze di eguaglianza delle opportunità di apprendimento che hanno segnato la seconda parte del Novecento, e rilancia uno sforzo consapevole per realizzare politiche coerenti. Da qui la necessità di continuare a imprimere slancio a processi di riforma dei sistemi educativi che ne rafforzino l'efficacia, anche mediante l'introduzione di dispositivi che favoriscano l'individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi d'apprendimento. Questo vale anche per l'apprendistato.

3. La carenza di riferimenti etici prima evocata non può essere ritenuta tematica estrinseca, in un ragionamento sull'apprendistato. I sistemi di istruzione e di formazione contemporanei – e, spessissimo, la formazione in apprendistato – scontano, esattamente, questa difficoltà, pur derubricandola a “carenze nella motivazione all'apprendimento”. Se l'apprendimento è una delle essenziali caratterizzazioni dell'umano, la carenza della motivazione ad apprendere o è carenza di voglia di vivere: e quindi è un problema etico ed esistenziale; o è *cattiva didattica*: in tal caso è un mero problema tecnico – o morale, se si pensa a quanto sia immorale far male scuola o formazione. Più spesso, è sia problema etico sia problema didattico, è un perverso intreccio delle due dimensioni. Ma, proprio per questo, la centralità del problema etico non deve passare inosservata, né ridursi a mero richiamo di valori o a precettismo moralistico.

4. L'apprendistato, per le valenze etiche di cui è impregnato, non può concepirsi se non allo snodo delle relazioni tra le istituzioni sociali che svolgono un ruolo nel rapporto tra generazioni e nel passaggio alla vita adulta (nel suo versante economico): istruzione e formazione professionale, servizi di orientamento e per l'impiego, parti sociali, associazionismo, impresa. Si passa dalla densità di una relazione organica – in cui la corporazione dei maestri, e per lei il maestro, accoglievano il giovane sottraendolo alla famiglia e integrandolo in un ordine etico, religioso, organizzativo e tecnico – alla pluralità delle relazioni di cura e di supporto che accompagnano l'individuo nella sua crescita e nei suoi passaggi, peraltro per un numero di anni assai maggiore. Le varie funzioni assolve da quella relazione organica devono esser svolte da una pluralità di soggetti e, spesso, si inquadrano in una pluralità di orizzonti etici e di concreti possibili itinerari, nella quale il giovane ha la responsabilità di scegliere il suo proprio percorso esistenziale e professionale. Si perdono i riferimenti e i nodi stretti dell'eticità dell'epoca delle corporazioni, si ritrova un nesso più mobile e provvisorio ma non meno essenziale tra istanze e possibilità diverse, tra le quali, però, l'impresa, nel suo interno gioco di forze e di poteri, svolge il ruolo centrale.

5. L'apprendistato è il rapporto di lavoro in cui l'impresa contemporanea, se essa è soprattutto luogo di apprendimento, diviene realmente impresa: modificando i corpi attraverso il loro innesto in processi di produzione e uso della conoscenza, collocandoli quindi in una strutturazione precisa dei saperi che genera conoscenza e la ristruttura in ulteriore crescita di saperi. Questa mobilitazione dei corpi attraverso i saperi, che è lo specifico dell'impresa come meccanismo di assoggettamento e di soggettivazione<sup>10</sup>, viene esaltata proprio nei momenti in cui l'impresa recluta, inserisce e forma il suo nuovo personale – o modifica compiti e mansioni di quello già in forze<sup>11</sup>. Com'è ovvio, l'apprendistato rappresenta per antonomasia un'istituzionalizzazione di questi momenti. Il problema sorge, come accennavamo, per il fatto che la centralità dell'impresa, simbolicamente e materialmente crescente, si accompagna al suo scomporsi, frantumarsi, delocalizzarsi, rimpicciolirsi, specializzarsi, esternalizzarsi: tutti processi tipici del postfordismo globalizzato, che però pongono all'apprendistato (e talora all'apprendimento tout court) ostacoli solo faticosamente superabili o aggirabili. Il punto è riconoscere e valorizzare, anche sul piano formativo, quegli snodi nella catena di produzione del valore che rappresentano altresì punti di accumulazione del capitale cognitivo. L'apprendistato, per svolgere concretamente oggi la sua funzione, deve riuscire a collocarsi come elemento vi-

tale e necessario di potenziamento e riproduzione di quel capitale, pena la sua marginalizzazione a mero strumento di taglio (surrettizio invero) del costo del lavoro o la sua riduzione a meccanismo di reclutamento delle imprese meno capaci di accedere alle teste giuste attraverso altri canali.

6. È infine necessario, nella riflessione che stiamo conducendo sul “tipo ideale” di apprendistato, concentrare la nostra attenzione sul concetto di tutela. Quella dell’autotutela è una delle funzioni più rilevanti svolte dalle corporazioni e dall’apprendistato nelle epoche storiche del loro apogeo. Le corporazioni vengono spazzate via sia dalla caduta delle condizioni che legavano l’autotutela dei maestri alla destrezza tecnica sia dall’insorgere di una nuova struttura della proprietà del capitale, quella industriale, che determina l’alienazione del lavoro e il conflitto di classe. I due processi corrono paralleli influenzandosi assai strettamente. Nell’epoca del puro conflitto di classe, la tutela riguarda solo la sicurezza del lavoro, sul lavoro e dopo il lavoro: salario, orario di lavoro, previdenza, regole di tutela dell’incolumità, protezione dalla disoccupazione, cure mediche ecc.. Che cosa avviene quando l’impresa riconosce se stessa nella creazione di saperi e nell’accumulazione della conoscenza? È lapalissiano: la tutela, fatte salve le sue minime e necessarie dimensioni materiali, riguarda la conoscenza, sul versante sia del capitale sia del lavoro<sup>12</sup>. Quindi: il diritto alla sicurezza del lavoro è il diritto alla tutela della conoscenza, della propria capacità di accrescerla, accumularla, potenziarla nell’esperienza lavorativa: il diritto alla formazione. Troppo facile trarne le conseguenze nell’apprendistato.

### 3. Apprendistato e diritto individuale alla formazione

L’apprendimento individuale ci pare dunque la forma specifica che assume il diritto individuale al benessere e alla sicurezza nell’economia postfordista. E il diritto all’insegnamento, alla formazione, all’istruzione e all’educazione<sup>13</sup>. Quel diritto, pallidamente riflesso in tanti programmi elettorali e nella letteratura comunitaria, cui siamo soliti riferirci usando l’efficace espressione “apprendimento permanente”. A parte quelli paradossali<sup>14</sup>, poco si è riflettuto sugli esiti che il concreto riconoscimento di quel diritto a tutti i cittadini avrebbe sulla configurazione dei sistemi di welfare e, soprattutto, sul modo di organizzare l’istruzione e la formazione – sulle politiche e sulla didattica. È il momento di vederli analiticamente, partendo appunto dal caso, invero paradigmatico, dell’apprendistato.

Apprendimento individuale come diritto, dunque. Un diritto che si articola al crocevia della dimensione politica con quella tecnica – di quella didattica,

in questo caso. I concetti tecnici illuminano e orientano quelli politici, definendo, in virtù della propria specifica articolazione di poteri e saperi<sup>15</sup>, le cose tra le quali la politica, le politiche scelgono: i loro fini e i mezzi idonei.

### **3.1. Individui e didattica**

In chiave strettamente didattica, l'aggettivo *individuale* racchiude un richiamo a un rapporto uno a uno tra docente e discente<sup>16</sup>.

Più in generale, il richiamo all'individualità risponde a un'esigenza di articolazione secondo le esigenze e le caratteristiche di ciascun individuo. Entrano qui in considerazione le esigenze individuali sia interne alla situazione formativa sia esterne ad essa, sia espresse sia inesprese. Mentre la riflessione sulle "caratteristiche" riguarda, ovviamente, quelle che influiscono sull'apprendimento, che alterano le condizioni nelle quali si svolgono i processi formativi.

Con un dilemma tipico di ogni gesto di conoscenza sull'uomo, il problema dell'attenzione agli individui mostra subito una duplice faccia, due termini opposti e contraddittori la cui integrazione, come ci insegna la tradizione di pensiero e di pratiche dell'Occidente, costituisce un ineludibile problema. Si tratta, in altri termini, della necessità di considerare, in tutte le pratiche di sapere e potere sugli uomini (fra le quali va annoverata anche la formazione, e anche la formazione professionale, e anche l'apprendistato) la persona che mi sta di fronte contemporaneamente come soggetto e come oggetto, come oggetto ma come soggetto o come soggetto ma come oggetto.

Questa antinomia dell'educazione si presenta nel dibattito contemporaneo sotto forma di una dicotomia tra due classi di esigenze:

- da un lato quella di tener conto delle differenze individuali per predisporre azioni che ne determinino il superamento e, quindi il conseguimento di risultati omogenei per tutti. Chiameremo "*individualizzazione*" quella caratteristica dei dispositivi didattici che consiste nella possibilità di mutare, secondo parametri dati, alcuni elementi del processo di insegnamento/apprendimento (tempi, metodi, materiali, contenuti) per conseguire un identico standard di prestazione (obiettivi) da parte di tutti i soggetti sottoposti a trattamento;
- dall'altro quella di valorizzare al massimo le caratteristiche, i vissuti, gli interessi di ciascun allievo. Chiameremo "*personalizzazione*" la caratteristica distintiva di quegli interventi didattici che basano la propria metodologia e la propria possibilità di successo sull'assunzione dell'autonoma iniziativa e della responsabilità dei soggetti da formare, assunte come primaria e ineludibile istanza di azione e decisione. Si possono ul-

teriormente distinguere due elementi della personalizzazione così intesa, a seconda che essa riguardi i dispositivi o gli obiettivi:

- nel primo caso (pienamente compatibile con l'individualizzazione) si dà la mobilitazione dell'individuo nel cuore dei dispositivi didattici e formativi, per valorizzare, appunto dell'individuo, gli interessi, la responsabilità, il gusto e il piacere per quanto avviene nella pratica didattica; useremo l'espressione *personalizzazione dei dispositivi* per indicare questa prima caratterizzazione del concetto;
- nel secondo caso, la personalizzazione riguarda la scelta degli obiettivi, e quindi delle competenze e delle abilità che verranno conseguite attraverso l'attività didattica; in tal caso la chiameremo *personalizzazione degli obiettivi*. Questa declinazione del concetto è assai diffusa nell'attuale dibattito politico e pedagogico.

### **3.2. Individualizzazione e politiche formative**

L'esigenza di articolare l'attività di trasmissione dei saperi in modo da soddisfare i ritmi, le esigenze e le volontà individuali si è andata affermando in tutti i Paesi sviluppati nel momento in cui sono state attuate politiche mirate all'istruzione di massa. Torsten Husen<sup>17</sup> ha suddiviso in tre tappe questo imponente processo storico, interpretandolo alla luce delle diverse accezioni che ha assunto negli anni il concetto di *eguaglianza delle opportunità educative*.

Un primo momento coincide con l'affermazione del diritto di tutti ad una opportunità di scolarizzazione purchessia ("eguaglianza d'accesso"). L'obbligo scolastico sanciva il diritto a essere istruiti, senza determinare livelli minimi di istruzione o di apprendimento né similarità di trattamento tra le diverse opzioni disponibili. Risultava pienamente coerente con questo primo modello di scolarizzazione la precocissima divaricazione dei percorsi. La scuola di base era pensata per i ceti popolari (da qui la sua frequente denominazione di "scuola popolare"), mentre i ceti colti e abbienti, per la preparazione al ciclo ginnasiale, fruivano di scuole ad hoc o del precettorato. Questo momento, in linea di massima, coincide con l'istituzione dell'obbligo scolastico nelle varie legislazioni nazionali. L'istituzione di un ciclo iniziale eguale per tutti segna il passaggio di fase.

Il secondo momento vede l'affermazione dell'idea che l'eguaglianza delle opportunità educative dovesse tradursi nell'eguale diritto di tutti a fruire di un insegnamento identico per finalità, organizzazione, contenuti e metodi. Husen ha parlato di interpretazione dell'eguaglianza delle opportunità come "*eguaglianza di trattamento*". A mano a mano che si è andato affer-

mando questo principio nelle politiche scolastiche e che i fanciulli delle classi meno abbienti venivano inseriti nelle stesse scuole dei figli dei colti e dei benestanti si è assistito a un fenomeno inatteso: l'incrementalità dello svantaggio socio-culturale di partenza. In altri termini, a parità di trattamento ("far parti eguali fra diseguali", diranno i ragazzi della Scuola di Barbiana) le condizioni di partenza determinano in modo lineare l'andamento del profitto scolastico in uscita. In assenza di precoci interventi correttivi, lo svantaggio iniziale si accumula e amplifica, cristallizzandosi in una situazione di minorità dovuta al minore possesso di quegli strumenti di manipolazione simbolica necessari a integrarsi pienamente nelle società avanzate e, paradossalmente, aggravata dal senso di umiliazione, frustrazione e noia legato a una esperienza scolastica percepita come inutile e penalizzante. A questo modello di scolarizzazione si associano alcune caratteristiche dei sistemi tradizionali: la presenza di un programma unico e vincolante per tutte le scuole, deciso dall'autorità territoriale di riferimento; l'adozione di modalità di insegnamento incentrate su una sequenza standardizzata che alterna l'enunciazione verbale dei contenuti allo studio e alle esercitazioni individuali (i "compiti a casa"); l'interpretazione della valutazione come giudizio delle capacità e dell'impegno individuale con la funzione prevalente di selezionare gli allievi in vista dei loro percorsi di vita successivi (che venivano così rigidamente predeterminati), ecc..

La consapevolezza di questa paradossale eterogenesi dei fini ha determinato, in tutti i sistemi educativi, un nuovo passaggio di fase, consistente nell'interpretazione del principio dell'eguaglianza delle opportunità come "*eguaglianza di risultati*". L'istruzione e la formazione devono garantire a ciascun giovane cittadino il possesso di un patrimonio minimo, fondante e uguale per tutti, di conoscenze, competenze e capacità, funzionale sia a una piena partecipazione alla vita sociale, civile ed economica, sia a un produttivo e soddisfacente inserimento professionale. Alle scuole o agli enti di formazione spetta il compito di individuare, date le caratteristiche in ingresso di ciascun allievo, l'itinerario di insegnamento, apprendimento ed esperienza che permetta l'acquisizione delle conoscenze, competenze e abilità necessarie a vivere pienamente nella società contemporanea e a esercitare con profitto una professione.

La formazione professionale (o i suoi equivalenti funzionali) si innesta in questo processo storico nel momento in cui per la loro evoluzione i sistemi produttivi (a partire dalla fine del secolo XIX e poi, con l'avvento del modo di produzione fordista, con sempre maggiore diffusione e profondità) richiedevano una manodopera almeno istruita, o in possesso di specifiche competenze di livello sempre più elevato, cui prerequisito essenziale diveniva –

sempre più con il passare degli anni e poi con il superamento del paradigma fordista – la padronanza di abilità alfabetiche non elementari e di cognizioni tecniche e procedurali. Questa situazione ha determinato e poi a mano a mano rafforzato il configurarsi (in momenti diversi nei vari Paesi a seconda dei diversi ritmi di sviluppo e delle varie configurazioni strutturali dei rispettivi sistemi produttivi) di un diritto individuale alla formazione *finalizzata al lavoro* (vale a dire sia per l’inserimento professionale sia per il rafforzamento della posizione occupazionale sia, ancora, per il miglioramento della propria posizione lavorativa e per lo sviluppo di carriera).

Il principio dell’eguaglianza di opportunità come eguaglianza di risultati vale anche su questo versante, pur declinandosi in modi differenti. Da una parte infatti esso agisce (o dovrebbe agire) alle spalle della formazione professionale, attraverso le dotazioni minime di sapere garantite dalla scuola, che consenta a ciascuno, nel momento in cui il percorso si dirama in molte opzioni possibili, la libertà di scegliere in base alle proprie preferenze e inclinazioni, non al maggiore o minore successo scolastico. Ma agisce anche al suo interno: dato un settore o una specializzazione o una qualifica, l’applicazione di questo principio dovrebbe garantire a tutti coloro che impegnano il corrispondente percorso il possesso delle conoscenze e competenze necessarie per ricoprire con adeguatezza e soddisfazione il ruolo professionale a cui lo stesso percorso conduce.

Ma è essenziale ricordare un principio lapalissiano ma, troppo spesso, dimenticato (anche colpevolmente) quando si parla di istruzione o formazione: non si possono dar per presupposte o apprese cose che, a quegli allievi che si ha di fronte, nessuno ha mai insegnato. È un principio di buon senso, ma la sua introduzione nel dibattito scientifico su questi temi si deve alla pedagogia attiva e poi, con maggior forza, al comportamentismo. Tutt’ora capita di doverlo ricordare a presidi o insegnanti troppo innamorati del programma e ad assessori regionali o provinciali che organizzano corsi di formazione all’uso del Cad a gente che non sa usare il Pc o non padroneggia le più elementari nozioni del disegno tecnico. Tutto si può insegnare<sup>18</sup>, tutto deve essere insegnato, non posso chiedere a qualcuno di saper riferire o fare qualcosa che nessuno gli ha insegnato. Quindi, se saper usare una macchina a controllo numerico richiede una certa conoscenza dell’aritmetica, o all’apprendista che deve imparare a usare quella macchina qualcuno ha insegnato a far di conto, o qualcun altro dovrà insegnarglielo in apprendistato. *Tertium non datur*. Altrimenti le attività formative e i tentativi di inserimento in impresa sono fatica e tempo – e risorse – sprecati.

### 3.2.1. *Formazione individuale e formazione individualizzata*

L'esigenza di garantire a ciascun cittadino, utente dei servizi di istruzione e formazione, il conseguimento degli stessi obiettivi di apprendimento, vuoi all'interno di un percorso generalista e comprensivo, vuoi in relazione a ciascuna segmentazione orientata all'acquisizione di specializzazioni professionali, ha sollecitato il dibattito pedagogico e didattico a individuare soluzioni tecniche e procedurali economiche e funzionali.

Va marcata immediatamente una differenza fondamentale: istruzione o formazione individualizzata non è affatto eguale a istruzione o formazione individuale. L'istruzione individuale è stata per secoli la modalità prevalente di istruzione. Anche nel caso delle scuole, in cui la trasmissione della cultura riguardava gruppi di persone, raramente l'insegnamento si è svolto secondo il principio di razionalizzazione cui noi siamo abituati come forma naturale della scuola. Le scuole antiche o medievali erano luoghi in cui gli allievi si ritrovavano e studiavano o si esercitavano. Ciascun allievo procedeva secondo i propri ritmi di apprendimento, il maestro ne seguiva i progressi, ne puniva i ritardi, se eccessivi, integrava l'insegnamento o incoraggiava i successi. I momenti collettivi, se non infrequenti, certamente non erano prevalenti. Essi consistevano, per esempio, nella *dictatio* o *dicitura* (lettura ad alta voce finalizzata alla scrittura degli allievi e poi alla memorizzazione di quanto dettato) e nella *lectio* (selezione e lettura ad alta voce di brani rilevanti, prevalentemente allo scopo di orientare la meditazione individuale: si pensi alla *lectio divina*). Secondo le prescrizioni di Pietro Ramo (il grande educatore umanista scomparso nella Notte di San Bartolomeo), la *lectio* collettiva quotidiana era di due ore, suddivise tra mattino e pomeriggio. Il resto del tempo era impiegato dagli allievi nell'esercizio, nella lettura, nella meditazione, nella libera cura dei loro interessi, nella ginnastica, nelle passeggiate ecc.

L'Apprendistato appare nella sua evoluzione storica come una variante specifica dell'insegnamento individuale, normalmente lontana e distinta dalla formazione scolastica vera e propria, ma con modalità di svolgimento spesso assai vicine a quelle dell'istituto rinascimentale e moderno (con significative permanenze nella contemporaneità) del precettorato, che dell'insegnamento individuale è una delle forme più pure.

È la modernità a razionalizzare e introdurre su vasta scala la standardizzazione dell'istruzione, che noi oggi riteniamo la forma "naturale" di scuola. Gli allievi vengono inseriti in un complesso dispositivo collettivo che prescrive rigidi regolamenti disciplinari, spesso ripresi dalle forme di organizzazione della vita sperimentate durante il medioevo, nei monasteri o nelle città e poi integrato da elementi strutturali tratti dalle istituzioni totali (ma-

nicomi, ospedali, caserme, carceri: si pensi alla similarità fra le strutture architettoniche delle scuole e delle carceri, lungo tutto l'Ottocento e la prima metà del Novecento), o dalla vita di fabbrica: scansione rigida dei tempi di insegnamento e di apprendimento, segnata simbolicamente dal suono della campanella (così come nei monasteri e nelle città i vari momenti della vita erano segnati dal suono delle campane) e stabilita dalle autorità di riferimento attraverso i programmi; gestione degli spazi che rende uniformi gli allievi (costretti ad una serie di comportamenti rituali e standardizzati) e rende visibile la direzione dell'asimmetrico flusso della comunicazione didattica; trasmissione dei saperi basata prevalentemente sulla loro enunciazione verbale (riprendendo qui il modello della lectio) e poi sulla loro acquisizione attraverso l'applicazione mnemonica e l'esercizio.

Dispositivo disciplinare<sup>19</sup> che, per quasi un secolo, ha incarnato la pratica del principio dell'eguaglianza delle opportunità come eguaglianza di trattamento. L'apprendistato contemporaneo, ovviamente, conosce da un lato i dispositivi della disciplina di fabbrica, elemento mai trascurabile di alterazione degli equilibri individuali e quindi di formazione; dall'altro incorpora i dispositivi tipici dell'istruzione – ovviamente adattati alle sue esigenze. Se in impresa il dispositivo formativo – ché anche lì di questo si tratta – viene in genere declinato come formazione individuale, la formazione esterna deve invece articolarsi sotto forma di formazione collettiva. Perciò, così come il dispositivo disciplinare della scuola deve modificarsi, per passare da una pratica del principio dell'eguaglianza delle opportunità come eguaglianza di trattamento alle pratiche dell'eguaglianza di risultato, altrettanto dovrà fare la formazione per l'apprendistato – e, più in generale, la formazione professionale.

I canoni metodologici da adottare per compiere questo passaggio, il lettore a questo punto l'intenderà bene, sono riconducibili nella sostanza al concetto di individualizzazione.

### 3.2.2. L'individualizzazione

Come abbiamo accennato, per "individualizzazione" si intende una caratteristica dei dispositivi didattici che consiste nella possibilità di mutare, secondo parametri dati, alcuni elementi del processo di insegnamento/apprendimento (tempi, metodi, materiali, contenuti) per conseguire un identico standard di prestazione (obiettivi) da parte di tutti i soggetti sottoposti a trattamento<sup>20</sup>. Si tratta di procedure di disegno e costruzione dei processi di insegnamento/apprendimento basate su modelli e piani di razionalità e mirate a fornire criteri di controllo e trasparenza cui sottoporre le varie ipotesi e decisioni assunte. Va quindi affermata una larga coincidenza

dei principi metodologici dell'individualizzazione con quelli che governano la didattica razionale, la teoria della programmazione didattica e la docimologia (soprattutto nel nesso organico che lega queste tre discipline e le pratiche professionali corrispondenti): l'individualizzazione, pertanto, si lega strettamente alla valutazione.

Questi nessi danno conto del fatto che la didattica individualizzata non esiste se non si trovano strumenti adeguati sul piano dell'organizzazione del lavoro docente e della configurazione istituzionale complessiva del sistema di istruzione e formazione. Il nesso tra individualizzazione e valutazione si può estendere facilmente, nell'ambito dell'istruzione e della formazione professionali, ai quadri di qualifiche e da questi ai sistemi di certificazione. Pertanto, la comprensione dei suoi principi metodologici è strettamente funzionale ad un ragionamento sull'apprendistato che abbia valenze tanto didattiche che politico-istituzionali.

Una delle premesse logiche dell'individualizzazione dei processi di istruzione e formazione è costituita dall'idea che si debba attuare una pianificazione razionale degli itinerari di insegnamento/apprendimento. Principio fondamentale di tale pianificazione razionale è l'*operazionalizzazione degli obiettivi didattici*. Esso, nella sua originaria formulazione (legata all'epistemologia del neopositivismo logico e, in chiave psicologica, del comportamentismo) comanda di descrivere e riportare (il termine corretto è "ridurre") i fenomeni e le strutture psichiche a comportamenti osservabili e misurabili: un concetto è l'insieme delle operazioni raggruppate sotto la denotazione estensionale<sup>21</sup> della parola corrispondente. Il principio dell'operazionalizzazione resta di assoluta validità come per il controllo metodologico delle procedure scientifiche così per la concezione, la gestione e soprattutto la valutazione dei processi formativi, anche se le scuole di pensiero che l'hanno formulato hanno subito confutazioni e non rappresentano più un paradigma dominante.

Formulare gli obiettivi in termini di operazioni misurabili (in termini di *prestazioni*) è senz'altro il modo meno difficoltoso e più sicuro per la definizione precisa e puntuale dei traguardi finali (per esempio: i compiti che una certa figura professionale deve essere in grado di svolgere) e per permettere la segmentabilità degli itinerari di insegnamento-apprendimento, concepiti per raggiungerli, in tappe intermedie identificate grazie alla definizione puntuale dei traguardi intermedi. A loro volta, questi due passaggi procedurali rappresentano la più solida garanzia di trasparenza dei processi di insegnamento-apprendimento, l'unico modo per accertare l'efficacia (e l'efficienza, se intesa come rapporto tra efficacia e risorse) delle scuole, degli enti di formazione e dell'intero sistema formativo.

Ecco la matrice logica che lega quadri di qualifica, standard di professionalità e competenze, valutazione e certificazione. Ecco spiegato il nesso stringente tra individualizzazione e valutazione. Ecco il principio metodologico basilare cui devono uniformarsi i sistemi di formazione professionale, per offrire ai lavoratori garanzie minime di esercizio del loro diritto alla formazione.

Un altro elemento dell'individualizzazione, ricordato dai teorici del *mastery learning* (apprendimento per padronanza), riguarda il tema dei *fattori affettivi e motivazionali* nei processi di insegnamento-apprendimento. Ne facevamo cenno poc'anzi, collegando appunto i problemi di motivazione all'apprendimento alla cattiva didattica. Uno dei fattori principali della disaffezione nei confronti dell'apprendimento è sicuramente costituita dal fatto di dover affrontare, senza alcuna possibilità di successo, compiti troppo difficili per le possibilità degli allievi. Il ripetersi di insuccessi combinato con la frustrazione dovuta alla partecipazione ad attività che non si riesce a seguire proficuamente può stroncare la motivazione all'apprendimento e generare una disaffezione diffusa nei confronti della scuola (è quanto vediamo avvenire a tantissimi dei nostri giovani) o delle altre occasioni di apprendimento.

È necessario adottare una scansione delle attività didattiche che garantisca a tutti il pieno successo, che significa la piena padronanza delle abilità simboliche e delle competenze da acquisire. Questo avviene in due modi.

Il primo è garantire a tutti il *tempo d'apprendimento* necessario per acquisirle. Le differenze individuali di rendimento sono in gran parte una funzione del tempo di apprendimento, per cui, date identiche condizioni di partenza, concedendo a ciascuno il tempo di apprendimento necessario e adeguato alle sue esigenze si conseguirebbero risultati sostanzialmente omogenei. Le situazioni didattiche devono quindi essere organizzate in modo che ciascuno possa impiegare il tempo di apprendimento a lui necessario a una piena padronanza delle conoscenze e competenze da acquisire.

Il secondo consiste nell'innestare i nuovi apprendimenti sulle basi costituite dalla padronanza e dalla sicurezza nei propri mezzi da parte degli allievi e, soprattutto, di curare la piena integrazione delle nuove nozioni e delle nuove strutture logiche e operative nei loro sistemi di rappresentazione e di abilità. Si tratta di istituire tra le nozioni e le abilità da insegnare rapporti di *propedeuticità*, al fine di segmentare nel modo più efficace ed opportuno i percorsi di insegnamento e apprendimento.

Il più importante dispositivo di segmentazione della didattica razionale è l'*unità didattica*. Presupposto fondamentale della segmentazione per unità didattiche è la *valutazione formativa*. Si tratta di una procedura di misura-

zione delle performance e delle abilità degli allievi finalizzata all'assunzione di decisioni didattiche relative all'articolazione degli itinerari di insegnamento-apprendimento. La valutazione formativa può riguardare sia il momento iniziale di un processo di insegnamento-apprendimento: ad esempio, l'inizio di un corso di formazione. In tal caso si tratta di raccogliere informazioni funzionali a una diagnosi (e infatti alcuni autori chiamano questa declinazione iniziale della valutazione formativa "valutazione diagnostica") degli eventuali problemi di apprendimento degli allievi, vale a dire, in particolare, l'accertamento dei prerequisiti la cui mancanza può con ogni probabilità pregiudicare il corretto ed efficace andamento delle attività didattiche; sia un momento intermedio: ad esempio, la fine di una unità didattica, appunto. In tal caso, le misurazioni delle prestazioni saranno impiegate per decidere se sono necessari ulteriori rinforzi per alcuni o per tutti gli allievi impegnati nell'attività formativa, se ci sono problemi più rilevanti precedentemente non emersi (nel caso di un insuccesso di tutti o della gran parte dei discenti) o se tutto è proceduto nel modo auspicato.

Ogni unità didattica è caratterizzata e identificata dagli *obiettivi didattici* cui essa si intende funzionale. Pertanto, essa deve prevedere la massima variabilità per quanto riguarda (già lo sappiamo) i tempi di apprendimento concessi agli allievi, le modalità di trasmissione dei contenuti<sup>22</sup>, quelle di esercitazione degli allievi. L'unità didattica deve prevedere strumenti di valutazione del conseguimento degli obiettivi, e, qualora i risultati mostrassero che le modalità di trasmissione e esercitazione in prima istanza svolte abbiano sortito gli effetti d'apprendimento prefissati, *strategie alternative* più adeguate alle caratteristiche degli allievi.

La segmentazione degli itinerari didattici rappresenta una soluzione di grande efficacia per le conseguenze che comporta di razionalizzazione dei sistemi di istruzione e formazione. Non è un caso che la formazione professionale l'abbia fatto proprio, e nelle sedi più prestigiose. La formazione per apprendisti (e non solo) in quasi tutte le regioni italiane viene erogata sotto forma di moduli o unità formative capitalizzabili, eventualmente trasceglibili da un "catalogo" di possibilità. L'individuazione di segmenti rilevanti delle competenze proprie di una professionalità (a sua volta definita, nei suoi termini specifici, dai quadri di qualifica e dagli standard di professionalità e competenze) può costituire la base per compiere un'operazione di grande semplicità teorica, ma di grande portata organizzativa – nonché di grande difficoltà nella sua realizzazione pratica: la certificazione delle competenze.

Il ragionamento metodologico, a questo punto, dovrebbe esserci chiaro. Si definiscono, sulla base di un'analisi approfondita e continuamente aggiornata

nata, le caratteristiche delle professionalità, che vengono assunte in un quadro che le usa a scopi di classificazione e di attribuzione di qualifiche o diplomi. Si analizzano queste professionalità nei loro elementi costitutivi: abilità simboliche, padronanze, destrezze, competenze, nozioni, ecc.. Si individuano delle unità di livello inferiore che raggruppino tali elementi costitutivi, in modo da ottenere delle componenti funzionalmente riconoscibili delle professionalità: ecco il modulo, o l'*unità di competenze*<sup>23</sup> – cui corrisponderà un'*unità formativa capitalizzabile*. Se le professionalità e le loro parti costituenti sono definite secondo una corretta metodologia, sarà assai agevole predisporre gli strumenti e i dispositivi di valutazione. Se questo è vero, non avrà importanza alcuna né come né dove tali unità di competenze, conoscenze e abilità simboliche siano state acquisite. L'essenziale è padroneggiarle. Valutata la padronanza, si riconosce un titolo corrispondente, corrispondente a una qualifica, a un diploma o a una loro parte.

Questo sistema, oltre tutto, rende agevole la traduzione tra un quadro di competenze e l'altro, tra un sistema di unità di competenze e l'altro. Rende agevole il mutuo riconoscimento di diplomi e qualifiche e titoli vari tra un Paese e l'altro, purché sia condivisa la logica di fondo. Apre le porte a un mercato del lavoro aperto tra Paesi diversi.

E infatti, è stato adottato<sup>24</sup> dall'Unione Europea appunto con lo scopo di creare un mercato unico del lavoro e di promuovere la mobilità dei lavoratori. Si tratta dell'*European Qualification Framework* e dell'*European Credit system for Vocational Education and Training*.

Sarà ora chiara al lettore l'utilità di una trattazione così articolata dell'individualizzazione.

### **3.3. Personalizzazione e apprendistato**

L'insieme delle esigenze che qui racchiudiamo sotto il concetto di personalizzazione ispira un filone di indagini e ricerche riconducibile all'attivismo pedagogico, nelle sue svariate forme. L'idea che l'allievo costituisca il centro propulsore della vita scolastica, che l'attività, la libera e spontanea capacità di operare, esplorare, ricercare costituiscano la base indispensabile di uno sviluppo psicologico armonico e sereno e, quindi, dell'attività educativa, ha rappresentato il filo rosso comune a moltissime esperienze, tra loro anche molto diverse, svoltesi tra la fine dell'800 e i primi decenni del '900.

Il successivo ampliarsi delle prospettive dell'educazione nelle società contemporanee ha poi determinato una generalizzazione di alcuni di quei principi, che risulteranno particolarmente validi e significativi anche nel caso

dell'istruzione e formazione professionale, dell'educazione degli adulti e della formazione continua.

Abbiamo avanzato la proposta di raccogliere l'insieme delle proprietà formali dei dispositivi educativi e didattici sperimentati dalle scuole attive sotto il concetto di personalizzazione, peraltro di portata ancor più generale<sup>25</sup>. Personalizzare un dispositivo formativo significa configurarlo in modo che la sua attuazione richieda intenzionalmente l'adesione della persona coinvolta e la mobilitazione del movimento spontaneo delle facoltà psichiche autonomamente regolato dal pensiero cosciente.

Si tratta quindi di una proprietà che ammette un gradiente di possibilità di manifestazione fenomenica<sup>26</sup>. L'autoformazione (sia nel senso attualistico sia nel senso di formazione individuale autonoma e in assenza di dispositivi che materializzino in qualche modo la funzione docente) costituisce il livello più alto di personalizzazione: quello in cui l'individuo è l'autore del proprio dispositivo formativo.

Lungo l'asse disegnato da questi due estremi è possibile tracciare una sorta di scala della personalizzazione didattica e formativa. Nella parte più bassa e mediana di questa scala si colloca quella che abbiamo distinto come personalizzazione dei dispositivi. Le filastrocche dettate ai bambini negli studia medievali o nelle scuole elementari autoritarie e sottoposte alla rigida disciplina centralistica del sistema amministrativo di tipo napoleonico costituiscono un esempio di quanto può trovarsi nella parte più bassa della scala: attraverso la piacevolezza della forma ritmica e metrica veniva agevolata l'imposta memorizzazione acritica delle nozioni.

La parte più interessante si colloca ovviamente lungo la metà di livello più alto: lì dove la personalizzazione consiste nella mobilitazione degli interessi, nella valorizzazione dell'esperienza e nella sua ricomposizione alla luce degli apprendimenti non consolidati, nella richiesta di compiti il cui svolgimento richieda creatività e autonomia, nella responsabilizzazione dei discenti circa il conseguimento degli obiettivi di formazione, nel riconoscimento della loro autonomia.

All'estremo più alto di questa scala si colloca quella che abbiamo chiamato personalizzazione degli obiettivi. La persona è chiamata a scegliere, nel cuore stesso del percorso formativo, gli *obiettivi formativi o didattici da conseguire*.

### 3.3.1. Personalizzazione dei dispositivi e apprendistato

Il modo principale attraverso cui l'apprendistato può vedere attuato il principio della personalizzazione dei dispositivi è l'alternanza formazione/lavoro. La centralità, oggettiva e auspicabile, dell'attività lavorativa dell'apprendista deve

tradursi nella piena valorizzazione e nell'accurato trattamento della esperienza che egli a mano a mano va maturando. Si tratta di offrire spazi di elaborazione logica, simbolica ed emotiva dell'esperienza di lavoro, aprendo al contempo, tramite momenti di istruzione formale e di trasmissione dei saperi, nuovi orizzonti di percezione e di esperienza e nuove possibilità di rielaborazione. Va valorizzata pienamente la configurazione specifica dell'apprendistato: il principale luogo di formazione è lo stesso luogo di lavoro e lì si svolge una formazione individuale.

Quindi, si tratta di sfruttare pienamente le valenze formative del lavoro e il potenziamento della consapevolezza e della stima di sé che si accompagnano al positivo svolgimento di compiti lavorativi. Si tratta, ancora, di adottare dispositivi di consolidamento delle conoscenze, competenze e abilità dei giovani lavoratori calibrando attentamente la scansione dei compiti assegnati: il graduale accrescimento delle capacità si basa sul consolidamento delle capacità già padroneggiate e sul successo nel rispondere a richieste che l'allievo è in grado di svolgere adeguatamente.

Come ha mostrato Bertrand Schwartz, questo meccanismo determina a un certo punto dei "corto-circuiti": un allievo – e questo vale anche per gli allievi adulti – viene messo in una situazione di criticità: gli è richiesto di affrontare problemi rispetto ai quali si sente inadeguato. Spesso, nonostante tale iniziale sfiducia nei suoi mezzi, grazie a un modesto aiuto da parte di un collega più esperto, dimostra una insospettata capacità di svolgere operazioni, assumere decisioni e condurre ragionamenti che gli permettono di porre rimedio alla criticità e quindi di risolvere la situazione problematica. Ovviamente, i "corto-circuiti" di Schwartz generano un potente incremento della fiducia in sé stessi e dell'autostima, che spesso si traduce nel maturarsi di un'esigenza soggettiva, da parte del lavoratore, di corsi di istruzione formali e disciplinari. Insomma, si ingenera un circolo virtuoso tra stima di sé, motivazione ad apprendere e curiosità cognitiva.

Si comprendono così le enormi potenzialità dell'apprendistato, se pensato e gestito nel modo che abbiamo sopra delineato, nel favorire una rimotivazione dei soggetti più svantaggiati e colpiti dall'insuccesso scolastico all'acquisizione delle abilità alfabetiche fondamentali.

D'altro canto, la gestione oculata dell'alternanza, se inquadrata in una complessiva prospettiva di apprendimento organizzativo e di crescita dei saperi dell'impresa, si traduce facilmente anche in prezioso strumento per l'innovazione tecnologica e organizzativa. Questo, ovviamente, vale soprattutto per l'apprendistato di terzo livello, quello che dà adito all'alta formazione. Se pensato all'interno di un processo continuo di innovazione, ne divie-

ne la leva principale, e l'alternanza il dispositivo concreto attraverso il quale le innovazioni organizzative e i nuovi saperi tecnologici vengono incorporati dall'impresa. È chiaro che quest'uso dell'apprendistato è funzione diretta della capacità d'innovazione dell'impresa e dei suoi strumenti di gestione del personale e delle funzioni di ricerca e sviluppo. È quindi evidente che l'uso dell'apprendistato come strumento di innovazione si lega a più generali dispositivi di supporto all'innovazione per imprese di dimensioni più ridotte. La soluzione di questi complessi problemi sembra trovarsi in una dimensione sia locale (si pensi ai distretti produttivi e alle loro recenti evoluzioni in filiere o simili) o settoriale (dove acquistano rilievo le azioni associative o le vere e proprie politiche industriali). Qui basti aver notato come una piena funzione formativa dell'apprendistato debba giocare, di necessità, in stretta simbiosi con la pianificazione strategica delle imprese e, sul versante pubblico, con le politiche di sviluppo economico. Pianificare l'apprendistato fuori da questo alveo equivale a condannarlo alla marginalità.

### 3.3.2. *Personalizzazione degli obiettivi e apprendistato.*

Dunque la personalizzazione dei dispositivi, legata soprattutto all'alternanza, trova senso soprattutto se l'apprendistato si inquadra nell'alveo della pianificazione strategica dell'impresa e della sua crescita innovativa, o nelle politiche dello sviluppo economico, ai loro vari livelli.

Questa affermazione vale, a maggior ragione, per la personalizzazione degli obiettivi: la scelta autonoma, da parte dell'apprendista, dei traguardi da conseguire, in termini di conoscenze, abilità simboliche e competenze ma, anche, in termini di qualifiche. Il profilo formativo dell'apprendista deve essere personalizzato nella misura più alta possibile, e questa personalizzazione, ovviamente, deve inquadarsi nel sistema di vincoli costituito dalle esigenze dell'impresa. In questo modo la formazione in apprendistato possono svolgere un ruolo per il rafforzamento della competitività delle imprese e, indirettamente, per lo sviluppo economico.

In questo senso, praticare la personalizzazione degli obiettivi è utile e produttivo.

Viceversa, si assiste spesso nel dibattito sulla formazione professionale un pericoloso scivolamento semantico, che porta a giudicare la personalizzazione degli obiettivi un bene in sé, anche quando incida sull'esito finale della formazione in termini di apprendimenti e padronanze e, ovviamente, in termini di certificazioni e qualifiche. Come se valesse per i titoli e le qualifiche un principio d'indulgenza plenaria, per cui basta fare un corso di qualifica per conseguirla, anche se quel corso non ha insegnato nulla. È uno sci-

volamento pericoloso, troppo spesso presente (consapevolmente<sup>27</sup> o inconsapevolmente) nelle parole di troppi teorici che hanno accompagnato le proposte di riforma della scorsa legislatura, troppo spesso presente nel dibattito sulla formazione professionale<sup>28</sup>.

#### **4. La situazione dell'apprendistato in Italia**

La situazione dell'apprendistato in Italia, a dieci anni dal rilancio normativo dell'istituto, risulta ancora incompiuta. Dopo la riforma dell'istituto promossa dai governi di centro sinistra, la riforma Biagi ha dato un ulteriore, positivo contributo, ampliando il limite d'età previsto precedentemente e soprattutto aprendo l'apprendistato alle figure e ai titoli di studio di livello più alto<sup>29</sup>.

Tuttavia, la legislatura trascorsa non ha saputo portare a compimento il disegno abbozzato dalla normativa. Resta ancora molto da fare nelle normative accessorie di regolazione dell'apprendistato professionalizzante. Soprattutto, resta da stabilire come garantire l'effettivo ed efficace svolgimento della formazione da parte delle aziende. A parte sporadici tentativi (soprattutto ad opera dell'Isfol e di alcune Regioni) pochissimo si è fatto per definire gli standard di competenze della formazione in apprendistato (sia interna sia esterna), e assai variegato e ambiguo risulta il nesso tra apprendistato e qualifiche professionali. Più in generale, da questo punto di vista, si risente della situazione di stallo in cui per cinque anni è rimasta la definizione degli snodi di sistema, che risulta decisiva per l'efficace funzionamento della formazione per apprendisti. Tranne che in una Regione (il Piemonte), non esistono dispositivi validati e docimologicamente attendibili per la valutazione di profitto, quasi sempre affidata all'esclusiva responsabilità di chi svolge la formazione (ma è problema di tutto il sistema di istruzione e formazione del Paese). Molte Regioni, identificando correttamente i principi cui ispirarsi nella strutturazione dell'offerta formativa per apprendisti, hanno adottato dispositivi modulari, articolando l'attività formativa in modo flessibile in modo da venire incontro, attraverso varie composizioni di unità formative capitalizzabili, alle esigenze delle imprese. In molti casi questa tendenza ha portato a predisporre veri e propri "cataloghi" di unità formative modulari (e potenzialmente capitalizzabili), con le quali, dati alcuni criteri di propedeuticità, ciascun allievo può disegnare, di concerto con l'azienda e con l'ente di formazione o il centro per l'impiego, il suo proprio percorso di formazione. In alcuni casi (l'esempio più importante è quello della Toscana<sup>30</sup>), questo meccanismo viene gestito, sul piano finanziario e gestionale, attraverso i voucher.

Se non in alcuni casi, non sono previsti meccanismi di valutazione formativa iniziale (o valutazione diagnostica) né di bilancio di competenze. Questo, nonostante vi sia un problema assai rilevante di “dispersione latente” che dalla scuola passa alla formazione in apprendistato: allievi che, pur avendo frequentato la scuola e conseguito un diploma, non sono in possesso delle abilità simboliche né delle conoscenze né delle competenze professionali che dovrebbero possedere gli studenti e, soprattutto, quelli fra loro che conseguono con la licenza media o con il diploma. Questa situazione ingenera un’eterogeneità surrettizia nella popolazione degli apprendisti da formare, e richiederebbe interventi *ad hoc* per il recupero delle dotazioni simboliche e nozionali minime che la scuola dell’obbligo dovrebbe fornire. In caso contrario, la formazione in apprendistato importa il problema di dispersione latente che la scuola trasmette, ingenerando un circolo vizioso di inefficacia formativa e una personalizzazione degli obiettivi forzosa, che altro non è se non lo stigma della disuguaglianza delle opportunità e una condanna a vita a posizioni di marginalità professionale e civile.

A parte alcuni progetti sperimentali<sup>31</sup>, l’apprendistato di terzo tipo – il più interessante, quello che prevede per gli apprendisti la possibilità di impegnarsi in percorsi di diploma o di istruzione di livello terziario, dalla laurea triennale ai master specialistici – rimane ancora sulla carta.

Un’altra, drammatica lacuna dell’apprendistato in Italia riguarda la relazione didattica e formativa che deve legare impresa, agenzia di formazione e apprendista. A proposito dei dispositivi di alternanza, Bertrand Schwartz ha parlato di “trinomio”<sup>32</sup>, giudicandolo un meccanismo di straordinaria efficacia motivazionale e didattica. Il grande pioniere dell’educazione permanente francese insiste sulla necessità di rendere quotidiano il rapporto di trinomio, che in tal modo diviene chiave di volta dell’efficacia della formazione in alternanza. Giudichino i formatori italiani quanto la realtà sia distante da questa proposta.

Infine, l’ultima questione, la più grave in un Paese che stabilisce per dettato costituzionale il diritto alla formazione professionale<sup>33</sup> e istituisce per legge l’obbligo alla formazione per gli apprendisti.

L’ultimo monitoraggio dell’Isfol afferma che nel 2004 sono stati 107.371 gli apprendisti impegnati in attività di formazione esterna nel nostro Paese. Complessivamente ciò significa che il sistema, in fase di implementazione sempre più avanzata, consente attualmente una copertura del 24,8% della domanda potenziale.

## Tabella 1

### Indicatori relativi all'attività di formazione per apprendisti realizzata nell'anno 2004

#### Valori assoluti e quote %

REGIONI	CORSI	ISCRITTI	TASSO DI REALIZZAZIONE	TASSO DI COPERTURA
<b>Piemonte</b>	1.233	24.211	86,1%	53,8%
<b>Valle d'Aosta</b>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	-	-
<b>Lombardia</b>	807	12.460	67,1%	13,3%
<b>Prov. Bolzano</b>	318	4.429	33,0%	89,2%
<b>Prov. Trento</b>	51	815	65,8%	10,0%
<b>Veneto</b>	905	12.967	68,75	18,7%
<b>Friuli Venezia Giulia</b>	7.941	7.941	79,8%	62,2%
<b>Liguria</b>	<i>n.d.</i>	6.554	-	38,0%
<b>Emilia Romagna</b>	1.814	20.491	63,6%	37,8%
<b>Toscana</b>	8.741	8.741	49,1%	19,4%
<b>Umbria</b>	32	1.319	63,3%	9,9%
<b>Marche</b>	257	3.961	59,5%	15,8%
<b>Lazio</b>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	-	-
<b>Abruzzo</b>	38	963	45,7%	7,4%
<b>Molise</b>	61	489	17,6%	28,4%
<b>Campania</b>	105	1.533	86,1%	9,1%
<b>Puglia</b>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	-	-
<b>Basilicata</b>	31	229	78,6%	9,6%
<b>Calabria</b>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	-	-
<b>Sicilia</b>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	-	-
<b>Sardegna</b>	18	268	72,4%	2,5%
<b>Nord-Ovest</b>	2.041	43.225	79,6%	27,7%
<b>Nord-Est</b>	11.029	46.643	64,9%	31,2%
<b>Centro</b>	9.030	14.021	53,4%	16,8%
<b>Sud e Isole</b>	253	3.482	60,8%	7,8%
<b>Italia</b>	<b>22.362</b>	<b>107.371</b>	<b>68,5%</b>	<b>24,8%</b>

(a) Percorsi individuali

Fonte: Isfol<sup>34</sup>

Prestazione complessiva che, decisamente, non può soddisfare. Ancor più preoccupante il divario territoriale nella copertura, per la quale si passa dall'89,2% dell'Alto Adige o dal 62,2% del Friuli Venezia Giulia al 2,5 della Sardegna o al 7,4 dell'Abruzzo – senza dire che nelle Regioni i cui dati sono indisponibili è probabile che il tasso di copertura sia estremamente basso, se si pensa, ad esempio, che la Puglia ha emesso bandi per la formazione di apprendisti solo nel 2005.

La marcata eterogeneità dei valori si ripete anche per quanto riguarda il tasso di copertura rispetto alla domanda potenziale. Tralasciando la Provincia di Bolzano, dove il sistema di apprendistato è a regime da lungo tempo, data la vicinanza del modello austriaco, la maggiore copertura si ha in Piemonte (53,8%) e in Friuli Venezia Giulia (62,2%). L'Emilia-Romagna registra il più rilevante decremento nel tasso di copertura (passando dal 57,95 del 2002 al 37,8% del 2004) mentre Lombardia, Provincia di Trento, Veneto e Liguria si collocano al di sotto del 20%.

Permane una situazione di effettiva impossibilità, da parte di un numero consistente di cittadini apprendisti, ad avvalersi di un diritto che lo Stato e le Regioni dovrebbero garantire. Difficile ipotizzare che, specialmente nelle regioni del Mezzogiorno (ma anche in Lombardia e Veneto), gli apprendisti che non accedono a corsi di formazione esterna lavorino presso imprese in grado di organizzare una formazione interna strutturata e adeguata. La struttura dimensionale media delle imprese italiane e la loro scarsa propensione (e capacità) di organizzare formazione induce a un certo pessimismo in tal senso<sup>35</sup>. Né le regolamentazioni sulla formazione professionalizzante né la contrattazione nazionale o territoriale offrono significative sicurezze in merito.

Anche per quanto riguarda il tasso di completamento dei corsi intrapresi, la situazione, pur in miglioramento rispetto agli anni precedenti, pare non ancora del tutto priva di criticità, se è solo il 68,5% degli iscritti (69.090) a concludere i percorsi previsti.

## 5. Prospettive

Il cuore dell'apprendistato deve divenire la crescita dei saperi dell'impresa, ancor più che la loro riproduzione. Quindi, enfasi massima sull'apprendistato per la laurea o per master ad elevata specializzazione: su tutto ciò che può costituire uno strumento di rafforzamento della capacità competitiva dell'impresa, tramite l'acquisizione di conoscenze e competenze che passino attraverso gli individui, i corpi dei lavoratori. Se si intende davvero pro-

muovere la transizione dell'economia italiana da un posizionamento competitivo tutto basato sull'economia di costo a uno incentrato sull'elevato valore aggiunto delle produzioni, se si vuol seriamente metter mano alla crescita della produttività del Paese, se si pensa davvero che la conoscenza sia il bene e il vantaggio strategico in questa seconda fase di globalizzazione, una delle innovazioni di sistema – certo tra le più importanti nell'ambito dei sistemi di formazione e di istruzione – da attuare nei prossimi dieci anni è rendere l'apprendistato di terzo livello la tipologia più ricorrente – e anzi prototipica.

Tutto ciò deve divenire parte di un processo più generale che veda il diritto alla formazione declinato nei termini di un *diritto ai risultati*, di un *diritto alle abilità, alle conoscenze e alle competenze*, così come per la scuola si parla di eguaglianza delle opportunità come eguaglianza di risultato.

Non diversamente, i diritti del lavoro di cui si ragiona nei contratti collettivi devono divenire diritto ai saperi e al loro riconoscimento. Se il bene principale è la conoscenza, e la conoscenza diviene sapere e si accumula nell'organizzazione, indipendentemente dai singoli individui, la garanzia dell'individuo di non essere schiacciato dal processo di produzione risiede nella sua individuale possibilità di accumulare conoscenza, strutturarla in sapere, dispiegarla come competenza nel processo produttivo ma, soprattutto, farla valere come bene da allocare efficientemente e adeguatamente remunerare.

Questo è già vero nel caso dei lavoratori di livello più elevato, dei professionisti delle tecnologie e della ricerca, dei dirigenti e dei responsabili delle relazioni esterne, e persino degli operai specializzati. Essi riescono, spesso al di fuori di dispositivi di tutela strutturati attraverso gli schemi tradizionali della rappresentanza di interessi, a conseguire remunerazione adeguata per quella loro conoscenza che è bene insostituibile della produzione.

È chiaro che questo meccanismo non può essere lasciato alle mere fluttuazioni del mercato, che di per sé non garantiscono la manutenzione e la promozione della conoscenza individuale. Deve essere regolato attraverso tutele collettive conquistate e plasmate dalla rappresentanza. Tutele che rafforzino il mercato e la sua capacità di allocazione ottimale delle risorse, proprio garantendo, nella sua intrinseca dinamica, l'incremento delle conoscenze, della possibilità di produrle e di strutturarle in saperi.

Inutile segnalare quanto poca traccia di ciò vi sia nelle prassi di rappresentanza vigenti. Quanto il tema della formazione e delle conoscenze individuali sia residuale e marginale nei contratti collettivi, a dispetto della frequenza con cui quelle parole ricorrono – sempre a tappare un buco, a rappazzare le falle che determinano obsolescenza professionale e mobilità (se

non disoccupazione), a gestire una crisi. Mentre, evidentemente, la formazione è il diritto da negoziare nell'economia postfordista<sup>36</sup>.

Quindi, misure probabili, di questo governo e di questi mesi. E misure futuribili, in un programma di governo e di battaglia culturale che abbia come orizzonte i prossimi decenni. Perché il presente possa divenire l'articolazione concreta di un migliore futuro.

### **5.1. Nell'immediato**

1. Vanno messi a punto gli snodi di sistema che rendono possibile parlare sensatamente di individualizzazione e personalizzazione dei dispositivi formativi. Classificazione delle professioni, standard di professionalità e di competenze, analisi dei fabbisogni di competenze e di professionalità, valutazione degli apprendimenti e degli esiti, certificazione delle competenze, parametri di erogazione dell'offerta formativa, sistemi informativi sui flussi occupazionali degli apprendisti e sulle attività formative ad essi destinate (sia interne all'impresa sia esterne). Si tratta di un insieme di precondizioni minime per il *buon governo* del sistema, senza le quali ogni ragionamento risulta labilmente fondato<sup>37</sup>.

2. Va prestata una grande attenzione ai livelli di partenza dei giovani apprendisti, attraverso l'adozione di adeguati dispositivi diagnostici, peraltro già parzialmente introdotti in alcune regioni, che permettano di svolgere la valutazione formativa iniziale basandosi su misurazioni valide e attendibili – eventualmente ancorate alle prove impiegate nelle indagini Ocse (Pisa e IALS-SIALS). Vanno inoltre istituzionalizzati l'orientamento e il bilancio di competenze, al momento lasciati alla buona volontà delle agenzie formative.

3. L'apprendista deve essere sottoposto a un momento iniziale di mobilitazione delle sue energie e delle sue potenzialità. Questo momento d'avvio, la cui personalizzazione si affida alla conoscenza di se stessi e all'esplorazione dell'ambiente in cui si vive e all'instaurazione di un corretto rapporto con l'azienda e l'ente di formazione, appare imprescindibile nell'apprendistato e, di conseguenza, dovrebbe precedere e contenere l'attuazione del citato dispositivo diagnostico e la compiuta definizione del piano formativo individuale.

4. Dove non siano già presenti, andranno predisposte, nelle normative e nelle regolamentazioni delle regioni e delle province, meccanismi di finanziamento e di rendicontazione che permettano una più corretta e accurata individualizzazione dei percorsi, in modo che chi già possiede le conoscenze e competenze richieste possa evitare lo svolgimento di moduli, chi

mostri lacune rilevanti possa fruire di moduli di recupero e chi, pur movendo dai livelli di partenza richiesti, non riesca a seguire i normali ritmi di apprendimento, possa avvalersi di ore di integrazione e di sostegno.

5. Si suggerisce quindi, al momento della stipula del contratto di lavoro all'inizio del rapporto di apprendistato, di configurare il piano formativo individuale nei termini di una serie di impegni reciproci di ulteriore definizione del percorso (anche in termini di monte ore e così via) i quali, una volta definiti, potranno aggiornare il contratto già stipulato. Saranno necessari accordi tra le Parti sociali per inquadrare questa materia e risolvere l'ambiguità esistente, senza neutralizzare le potenzialità del piano formativo individuale attraverso una sua predisposizione troppo precoce e nel momento più difficile del rapporto d'apprendistato.

6. Ci pare evidente che la chiave di volta del rilancio dell'apprendistato sta, da subito, nella sua piena valorizzazione etica e formativa, come momento di affermazione di un'etica del lavoro che diviene il propellente di un'organizzazione del lavoro basata sull'accumulazione del capitale cognitivo. L'apprendistato, se diviene strumento di tale accumulazione, ha qualche possibilità di divenire al contempo strumento di un patto generazionale di natura etica. È anche evidente che questo obiettivo di civiltà si colloca in una prospettiva di lungo periodo, che sappia focalizzare anche i processi conflittuali come occasione non eludibile per imprimere una spinta etica al lavoro che è conoscenza che si materializza<sup>38</sup>. Nell'immediato, è evidente che le azioni in questo senso debbono fare leva sulla *tutela degli interessi*, e quindi, concretamente, sulle Parti sociali: i sindacati dei lavoratori a tutelare il diritto alla formazione dei propri iscritti; quelli degli imprenditori a tutelare il rispetto delle norme della concorrenza: è concorrenza sleale, nei confronti di chi fa quanto si deve, quella di un'azienda che utilizza l'apprendistato solo come strumento per acquisire manodopera dequalificata sotto costo ed evita qualsiasi sforzo per strutturare i percorsi dell'inserimento, per far svolgere effettivamente la formazione e per evitare ogni forma di gestione comune dell'alternanza. Potrebbe forse rappresentare un meccanismo di sensibilizzazione etica un meccanismo che legghi, a posteriori, il riconoscimento almeno parziale degli incentivi previdenziali di legge al consenso motivato delle associazioni degli imprenditori e dei sindacati.

7. Il finanziamento della formazione deve essere in capo alle imprese. Già sono state sperimentate in alcune regioni modalità di questo genere, con meccanismi che prevedono l'utilizzo delle risorse pubbliche per compensare le imprese che abbiano difficoltà a sostenere questo costo<sup>39</sup>. D'altra parte, è difficile ipotizzare che neanche questi meccanismi possano essere gran-

ché efficaci finché i dispositivi normativi restano quelli che sono. Se la norma nazionale prevede che l'obbligo relativo alla formazione sia in capo al datore di lavoro, deve prevedere anche che «in caso di inadempimento nella erogazione della formazione di cui sia esclusivamente responsabile il datore di lavoro e che sia tale da impedire la realizzazione delle finalità<sup>40</sup>» per cui il contratto è stipulato (vale a dire l'assolvimento dell'obbligo formativo, l'acquisizione di una qualifica, di un diploma o di altro titolo), vi sia una sanzione adeguata. Ma se poi i decreti che devono normare le modalità di tale sanzione non appaiono stringenti<sup>41</sup>, e la formazione esterna, di fatto, è sotto la responsabilità delle Regioni o delle Province, ecco che l'escamotage è perfetto. Ci pare questo un punto sul quale intervenire tempestivamente.

8. Il contratto di apprendistato deve essere stipulato su diretta responsabilità e supervisione dei servizi per l'impiego. Ad essi compete la responsabilità di esercitare l'orientamento dell'apprendista e, in prospettiva, la valutazione formativa con funzione diagnostica dei suoi livelli di competenze. Ad essi, soprattutto, compete la regia dell'insieme di istanze che operano attorno all'apprendistato, il compito di tessere la rete etica che lo valorizza pienamente, in virtù della delicata responsabilità del trattamento e dell'elaborazione delle informazioni sull'apprendista – e, più in generale, sul lavoratore.

## **5.2. Nel medio termine**

1. L'apprendistato deve seguire in modo virtuoso i principi della personalizzazione degli obiettivi. La fase iniziale dell'apprendistato deve essere basata su un'approfondita attività di valutazione formativa con funzione diagnostica, volta ad accertare l'effettivo stato delle competenze individuali, sia relative alle abilità simboliche generali sia relative ai saperi disciplinari e specialistici necessari a inserirsi produttivamente nell'organizzazione d'impresa. Tale attività di orientamento e valutazione diagnostica deve confluire nel profilo formativo proprio di ciascun apprendista, in cui vanno esplicitati gli obiettivi formativi del percorso d'apprendistato espressi in termini di standard di professionalità e di competenze o di loro parti (le unità dei sistemi di certificazione da mettere a punto). Tali obiettivi formativi potranno essere oggetto di un accordo tra impresa, individuo (supportato dai servizi per l'impiego, dai genitori se minore e da un rappresentante dei sindacati) ed ente di formazione (qualora non coincida con l'impresa). Meglio formazione efficace (che produca competenze certificate) senza qualifica che lavoro dequalificato senza formazione. Ma all'altro estremo della sca-

la, meglio elevata specializzazione, anche non certificata, senza qualifica, che qualifica senza la specializzazione necessaria all'effettivo sviluppo professionale del lavoratore.

2. L'apprendistato deve seguire i principi dell'individualizzazione. L'apprendista, al termine del periodo d'apprendistato, dovrà aver conseguito le competenze descritte nel suo profilo formativo individuale, valutate sia attraverso prove di profitto sia attraverso la realizzazione di "capolavori" e l'esame approfondito delle sue prestazioni professionali, svolto dall'impresa e da competenti autorità esterne. Qualora, nelle attività di formazione concordate, egli non avesse conseguito i risultati previsti, dovrà poter fruire, senza oneri aggiuntivi per sé né per l'impresa, di ulteriore tempo di formazione, per conquistare la padronanza delle abilità e delle competenze ancora non possedute. Ovviamente, tale valutazione dovrebbe seguire la scansione per unità capitalizzabili prevista dai sistemi di certificazione.

### **5.3. Nel lungo termine**

1. Dovranno esser previsti appositi dispositivi per permettere quanto appena detto: che gli apprendisti che partono da livelli più bassi di competenze e di possesso delle abilità simboliche fondamentali possano fruire, senza averne altrimenti detrimento, un maggiore tempo di istruzione e di formazione. Tale garanzia dovrebbe riguardare anche, e a maggior ragione, i datori di lavoro. Si dovrebbe di conseguenza immaginare che:

- vi debba essere una progressività di benefici fiscali (eventualmente da introdurre, fino a ridurre il salario dell'apprendista una sorta di borsa di studio) e previdenziali in ragione del livello di competenze e di abilità simboliche che l'apprendista consegue, e dell'onerosità del suo percorso di formazione (in impresa e fuori) – e, quindi, da un lato della durata più o meno lunga del periodo di minore produttività, dall'altro della prospettiva di creazione di valore aggiunto per ciascun apprendista;
- i fondi pubblici per la formazione siano devoluti, a quelle imprese che assumono apprendisti con livelli più bassi di competenze e abilità simboliche e a condizione che assumano l'impegno di inserirli stabilmente e di seguirli con appositi dispositivi di affiancamento e di triangolazione nel corso dell'iter formativo.

2. I meccanismi di finanziamento dovrebbero essere congegnati in modo da garantire (eventualmente attraverso l'uso di ulteriori incentivi di natura fiscale o con meccanismi di rimborso) l'effettiva partecipazione del *tutor* aziendale – o dell'impresa sotto qualunque altra forma – nella program-

mazione e, soprattutto, nello svolgimento dell'attività formativa (esterna o interna), in modo che tra l'esperienza di lavoro e quella di formazione vi sia effettiva continuità (trinomio). I benefici andrebbero corrisposti perché è ben evidente quanto possa risultare costoso, specialmente in imprese medio-piccole, dislocare un addetto professionalmente qualificato allo svolgimento di questi compiti formativi.

3. L'apprendistato deve divenire l'unico dispositivo contrattuale di inserimento. Le imprese devono poterne fruire ogni volta vi sia un'esigenza, pur limitata, di accrescere le competenze di un nuovo assunto (sia esso anche un dirigente o un ricercatore ad elevata specializzazione: per fare un esempio estremo, ma chiaro, tale contratto dovrebbe essere applicato anche ai professori universitari straordinari, vale a dire gli ordinari nei primi tre anni di prova). In altri termini, si dovrebbe poter parlare di *continuità* – anche giuridica e con le dovute tutele – tra apprendistato e formazione continua, in una logica, concretamente attuata, di educazione permanente.

4. L'impresa, per poter godere di benefici fiscali e previdenziali significativi, deve garantire il diritto individuale allo sviluppo professionale e all'incremento riconosciuto delle competenze e delle abilità. Essa o deve essere dotata di dispositivi formalizzati di valorizzazione delle risorse umane, resi compatibili con i quadri delle qualifiche e con i sistemi di certificazione oppure, se per ragioni di dimensione o di economia non ne disponesse, deve potersi avvalere di dispositivi analoghi attuati da consorzi o associazioni di categoria o da imprese di consulenza. I servizi per l'impiego devono poter esercitare una supervisione attiva, soprattutto relativamente alla compatibilità di tali dispositivi con i quadri di qualifiche e i sistemi di certificazione. Eventualmente, qualora emergessero esigenze non ancora da questi ultimi soddisfatte, dovrà rimetterne la soddisfazione alle autorità tecniche competenti.

5. Nel caso delle professionalità di più alto contenuto cognitivo devono essere i dispositivi di regolazione (quadri di qualifiche, certificazioni, strumenti di valutazione) a rincorrere, senza appesantirlo, l'andamento autonomo di un mercato che svolge perfettamente la sua parte. Sarebbe necessario studiare come funzionano le migliori pratiche<sup>42</sup> di costruzione dei saperi e di *caccia alle teste* per individuare modalità di stimolo capaci di legarvi in modo adeguato i dispositivi normativi dell'apprendistato. Nel caso delle professionalità e delle mansioni di livello più basso, è invece necessario spingere il mercato a tener conto di sistemi di lettura della realtà che ne rafforzerebbero, se adeguatamente considerati, il funzionamento. In altri termini, i servizi per l'impiego possono dare, attraverso le pratiche di certificazione e valutazione qui preconizzate, un contributo assai rilevante a su-

perare pratiche di reclutamento – purtroppo tipiche di troppe piccole e medie imprese, non solo in Italia – basate prevalentemente sul caso o su relazioni di prossimità, quindi prive di riferimento alcuno al merito professionale di chi viene reclutato. Il contributo al rafforzamento della competitività che in tal modo verrebbe alle imprese le compenserebbe progressivamente dei costi da sostenersi inizialmente.

#### note

- \* Riprendiamo qui parzialmente Leonardo Verdi Vighetti (a cura di), Irene Bertucci e Rocco Marcello Postiglione, *Dispositivi innovativi nell'Apprendistato: Il piano formativo individuale e i profili formativi. Rapporto finale di un'attività di ricerca commissionata dall'Isfol all'Enaip*, Roma, 2004.
- 1 Leggine un resoconto lucido e schematico ma impietoso in Isfol, *Rapporto Isfol 2006*, Roma, Isfol-Giunti, 2006, pp. 212-217. Ne sottoscriveremmo lettera per lettera i passaggi. Per un inquadramento generale, v. anche: Isfol, *Il nuovo Apprendistato. Dalla sperimentazione alla costruzione del sistema*, Milano, Angeli, 2001; Cedefop, *Glossarium Vocational Training. Experts contributions of national terminology*, Cedefop, Thessaloniki, 1997; Cedefop, *Apprendere per l'occupazione. Politica dell'istruzione e formazione professionale in Europa*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 2003; Sandra D'agostino, "Apprendistato", in Claudia Montedoro (a cura di), *La formazione verso il terzo millennio*, SEAM, 2000, pag.35-45.
  - 2 Facciamo parziale uso di questa categoria metodologica, senza eccessive pretese, richiamando la lezione weberiana. Vedi *Die 'Objektivität' sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (L'"oggettività" conoscitiva della scienza sociale e della politica sociale)* e *Über einige Kategorien der verstehende Soziologie, (Su alcune categorie della sociologia comprendente)* in *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tubingen, Mohr, 1922 (in it. *Il metodo delle scienze storico-sociali*, a cura e trad. di Pietro Rossi, Torino, Einaudi, 1958).
  - 3 Ad esempio, conciatori e pellai, che a Roma erano servi mentre diverranno una delle principali corporazioni nei Comuni italiani dopo alcuni secoli, così come lo erano negli imperi amerindi Inca e Azteca.
  - 4 Chi voglia di questo una testimonianza, efficace quanto monumentale, non ha che da riprendere il libretto dei *Meistersingern von Nürnberg (Maestri cantori di Norimberga)* di Richard Wagner.
  - 5 Scrive Lorenzo Ornaghi: «Il giuramento di restare uniti, di aiutarsi vicendevolmente, di non abbandonare l'arte, lega di norma i corporati. Lo statuto, invece, regolamenta in modo minuzioso la struttura e le forme di attività della corporazione. Dagli statuti [...] l'azione delle arti e dei mestieri viene infatti disciplinata sia per quanto riguarda i fini di mutuo soccorso fra i membri sia per quanto attiene la produzione o lo scambio di beni. L'impiego di taluni materiali, la produzione e i metodi di lavoro, il prezzo e le modalità di vendita così come i possibili rapporti di concorrenza fra produttori o botteghe, diventano in tal modo l'oggetto di precise disposizioni dello statuto, insieme con i diritti e doveri dei corporati nell'esercizio della loro professione». Lorenzo Ornaghi, *Corporazione*, in Istituto dell'Enciclopedia Italiana, *Enciclopedia delle scienze sociali*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1991.
  - 6 Non si dimentichi, per richiamare un notissimo esempio, come «Dante d'aldighieri degli aldighieri poeta fiorentino», piccolo nobile guelfo, dovette iscriversi all'Arte dei Medici e Speciali per accedere alle cariche pubbliche del Comune di Firenze, cui ambiva dopo anni di attività politica. Cfr. Giorgio Petrocchi, *Biografia. Attività politica e letteraria*, in Istituto dell'Enciclopedia Italiana, *Enciclopedia dantesca*, Edizione speciale per la Biblioteca Treccani, Istituto dell'Enciclopedia Italiana – Arnoldo Mondadori Editore, Roma-Milano, p. 25.
  - 7 È stato scritto: «La maestria artigiana si acquisisce con l'apprendistato, che è un lungo tirocinio a bassa produttività media, diversamente dalle mansioni industriali che si possono apprendere con profitto dopo un breve avviamento al lavoro. [...] Per tecnica artigiana si intende l'integrazione fra gli strumenti e attrezzi (mezzi tradizionali del lavoro artigiano) e la maestria manuale del lavoratore che li usa: maestria che viene appresa nella bottega sotto la guida di maestri artigiani» (da Mauro Ridolfi, *Artigiani. Economia*, in Istituto dell'Enciclopedia Italiana, *Enciclopedia delle scienze sociali*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1991, p. 340).
  - 8 Lorenzo Ornaghi, *Corporazione*, in Istituto dell'Enciclopedia Italiana, *Enciclopedia delle scienze sociali*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1991, pp. 472-73.

- <sup>9</sup> Vedi la magistrale trattazione di questo fenomeno svolta da Hermann Giesecke in *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*, Stuttgart, Ernst Klett Verlage, 1985 (in it. *La fine dell'educazione. Individuo famiglia società*, a cura di Francesco Mattei, Roma, Anicia, 1990).
- <sup>10</sup> Per l'uso di questa terminologia, che scaturisce da anni di letture marxiste, gramsciane, foucaultiane, rimando a uno prossimo studio di chiarimento che ne chiarisca i termini teorici e metodologici.
- <sup>11</sup> Come il lettore avrà notato, il quadro nozionale in cui inseriamo l'apprendistato lo appaia strettamente alla formazione continua.
- <sup>12</sup> È una conclusione cui, da decenni, e assieme ad altri, è giunto Bruno Trentin. Vedla da ultimo nel suo prezioso contributo *La città del lavoro*, Milano, Feltrinelli, 1997.
- <sup>13</sup> Vedine una persuasiva proposta di distinzione concettuale nel prezioso volume di Jean Gatty, *Quatre réflexions sur l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993 (in it. *Finalità dell'educazione. Educazione e libertà*, a cura di Francesco Mattei, Roma, Anicia, 1994).
- <sup>14</sup> Ricordati prima, v. nota 7.
- <sup>15</sup> Quindi, seguendo in questo una tradizione che da Foucault risale a Hegel e a Machiavelli, passando per Gramsci, esse stesse propriamente politiche.
- <sup>16</sup> È una definizione che Benedetto Vertecchi riporta a quella tra istruzione pubblica e privata di Quintiliano. Cfr. Benedetto Vertecchi (a cura di), *La didattica: parole e idee. Dizionario di didattica*, Paravia, Torino, 1999, p. 130-131.
- <sup>17</sup> Di Torsten Husén cfr. almeno *Social Background and Educational Career*, Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development, 1972 (in it. *Provenienza sociale e carriera scolastica*, trad. di Roberto Maragliano, Loescher, Torino, 1974), donde traiamo i termini concettuali della discussione sull'eguaglianza delle opportunità; *Talent, Equality and Meritocracy*, Martinus Nijhof, Den Haag, 1974 (in it. *Talento, eguaglianza e meritocrazia. Disponibilità e utilizzazione del talento*, trad. di Lucio Pagnoncelli, La Nuova Italia, Firenze, 1977); *Talent, Opportunity and career*, Almqvist & Wiksell, Stockholm, 1969 (in it. *Talento, opportunità e carriera*, trad. di Liliana Salvadori, La Nuova Italia, Firenze, 1974).
- <sup>18</sup> La storia ci insegna quanto questo ottimistico mito della pedagogia sia fallace e ingannevole: ma questa constatazione non cancella la validità del ragionamento – l'intenzione, direbbe Leibnitz – ne limita solo il campo d'applicazione – l'estensione.
- <sup>19</sup> Per questo concetto cfr. Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, soprattutto pp. 24-40.
- <sup>20</sup> Sui temi dell'individualizzazione, abbiamo fatto ampio e libero uso di idee e concettualizzazioni dovute a Benedetto Vertecchi. Cfr. *Idem*, (a cura di), *La didattica: parole e idee. Dizionario di didattica*, Paravia, Torino, 1999; e *Decisione didattica e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
- <sup>21</sup> Ancora Leibnitz soccorre.
- <sup>22</sup> Va ricordata qui la questione (*vexata quaestio!*) della distinzione, all'interno dell'insieme costituito dai possibili apprendimenti, tra obiettivi e contenuti. Nella didattica di matrice anglosassone (soprattutto americana) a obiettivi identici possono corrispondere contenuti variabili. In realtà, trattandosi di *significati* (ogni apprendimento è costituzione di strutture semantiche nei sistemi psichici individuali), a rigore, sempre di *contenuti* si parla. Tuttavia, la distinzione, pur non netta, può riportarsi a quella (altrettanto *vexata*) nota ai linguisti tra significato lessicale e significato sintattico e grammaticale: dove al primo può attribuirsi valore nozionale e mnemonico, al secondo metodologico e procedurale. Ma, com'è ben noto ai linguisti, se si considera il significato linguistico da una visuale comparativa, ciò che è lessicale in una lingua è grammaticale (o soprasegmentale)! Vale a dire espresso con toni, modulazioni, volumi ecc., nell'altra. I punti di collocazione del confine tra l'uno e l'altro tipo di significato sono labili e, in ogni caso, *storici*. Così per gli obiettivi e i contenuti didattici: ciò che si esprime per obiettivi negli Stati Uniti (dove ci giunge tale distinzione) viene espresso per contenuti nei Paesi Bassi: con effetti in termini di organizzazione della programmazione e della valutazione didattiche assai simili.
- <sup>23</sup> Che deve essere intesa come parte minima di una qualifica.
- <sup>24</sup> In realtà, se ne attende la ratifica formale da parte delle autorità comunitarie. Ma l'accordo di sostanza sembra già in porto, e soprattutto la metodologia riscuote un consenso amplissimo.
- <sup>25</sup> Una non dissimile nozione di *personalizzazione*, da cui abbiamo tratto ispirazione per questa, si deve al compianto Piero Bertolini, in *Idem, Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna, 1965; e *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- <sup>26</sup> Se si generalizza in questo modo il concetto, si dovrà ritenere che tutti i dispositivi formativi hanno un qualche grado di personalizzazione, se non altro finché chi vi è sottoposto ha la possibilità di sottrarsi, o di fuggire. Michel Foucault ha sostenuto che la condizione ontologica del potere – e questo vale anche per l'educazione, l'istruzione o la formazione – è la libertà di chi al potere deve essere sottomesso. Quindi, an-

che nella situazione formativa più autoritaria, si dà un grado minimo di personalizzazione: l'adesione, pur estorta con la forza, di parteciparvi.

- <sup>27</sup> Ad esempio, vedi i lucidi, ma per noi assolutamente non condivisibili, articoli di Giorgio Chiosso, entrambi reperibili su internet: *La personalizzazione dell'apprendimento, scelta qualificante della riforma. Analisi critica* ([www.rivista.istruzioneer.it/riforma/archivio/chiosso\\_personalizzazione.rtf](http://www.rivista.istruzioneer.it/riforma/archivio/chiosso_personalizzazione.rtf)) e *Flessibilità e personalizzazione dei percorsi di studio* ([www.rivista.istruzioneer.it/opinioni/archivio/chiosso\\_flessibilita.pdf](http://www.rivista.istruzioneer.it/opinioni/archivio/chiosso_flessibilita.pdf)). Vedi anche Giorgio Chiosso, "Personalizzazione", in G. Cerini-M. Spinosi, *Voci della scuola duemilaquattro*, Tecnodid, Napoli, 2003.
- <sup>28</sup> Per un'autorevole e chiara esposizione di questa tesi, cfr. Benedetto Vertecchi, *Le sirene di Malthus*, Roma, Anicia, 2004, pp. 79-85.
- <sup>29</sup> In linea di principio, sulla base dei decreti applicativi della legge Biagi, non dovrebbe essere impossibile usare questo contratto per il conseguimento del dottorato di ricerca (aprendo spazi inediti di collaborazione tra imprese e università).
- <sup>30</sup> Senza particolare successo, se si guarda sia al tasso di copertura sia a quello di completamento dei percorsi formativi. Cfr. la tabella riportata *infra*.
- <sup>31</sup> Di grande rilievo, promossi dal Ministero del lavoro attraverso protocolli con le Regioni, ma confinati nel Centro-Nord. Cfr. Isfol, *Rapporto Isfol 2006*, Roma, Isfol-Giunti, 2006, pp. 213.
- <sup>32</sup> Bertrand Schwartz, *Moderniser sans exclure*, Paris, La Decouverte, 1994 (in it. *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, trad. di Alessandra Gatto, Roma, Anicia, 1995, p. 131-136).
- <sup>33</sup> Come spesso abbiamo avuto occasione di ricordare, il diritto alla formazione professionale scaturisce dal combinato disposto degli articoli 4 e 35 della Costituzione.
- <sup>34</sup> Vedili in Isfol (a cura di Sandra D'Agostino), *La transizione dall'apprendistato agli apprendistati*, Roma, Isfol-Rubettino, 2006, p. 39.
- <sup>35</sup> Due recenti ricerche, promosse una dall'Isfol l'altra dalla Direzione generale per le politiche dell'Orientamento e della formazione del Ministero del lavoro confermano nella sostanza questo dato, evidenziando peraltro come vi siano viceversa imprese virtuose, che valorizzano pienamente le potenzialità dell'apprendistato e della formazione continua. La prima, Isfol, Confartigianato, Cesos, Studio Meta & associati. *La formazione professionalizzante per gli apprendisti. Percorsi di inserimento in impresa e contributo della formazione esterna. Rapporto di sintesi sui risultati della ricerca*, Roma, 2006; la seconda Ernest&Young, Sfera, Omniamedia, Aidpl, *Intervento di ricerca finalizzato alla valorizzazione della funzione formativa dell'impresa e alla definizione e identificazione di un percorso formativo della figura di "referente dei sistemi formativi aziendali"*, Roma, 2007.
- <sup>36</sup> Forse inutilmente, ripetiamo il fondamentale richiamo di Trentin, op. cit..
- <sup>37</sup> Anche in vista della piena attuazione dell'architettura del Titolo V riformato della Costituzione, e più in generale nell'ottica di articolazione dei poteri pubblici che promuove il decentramento delle competenze e la responsabilizzazione delle comunità locali. La competenza dell'attuazione del diritto alla formazione professionale è nelle mani delle Regioni e degli Enti locali. La competenza a garantire che questo diritto sia concretamente esercitato dai cittadini e a valutare quindi il grado in cui i servizi erogati ne permettano l'effettivo esercizio è invece nazionale, e implica altresì l'eventuale dovere di sostenere e, in casi estremi, sostituire quelle articolazioni periferiche della Repubblica che non svolgano adeguatamente il proprio mandato istituzionale. Come rendere gestibile questo quadro senza la conoscenza e la regolazione tecnica resi possibili dalla definitiva messa a punto degli snodi di sistema?
- <sup>38</sup> È evidente che qui ci riferiamo ad un'idea di *umanesimo come azione razionale* che rappresenta un lascito della tradizione occidentale valido, nella sua sostanza, al di là delle fratture profonde e tragiche che l'hanno attraversata, e che lega, senza alcuna surrettizia *conciliatio oppositorum*, Gentile a Marx – le *tesi a Feuerbach a Genesi e struttura della società* – quasi a costituire un centro di dispersione rispetto al quale nessuno, in Occidente, da Platone e Sant'Agostino a oggi, può dirsi estraneo.
- <sup>39</sup> V. Isfol, *Rapporto Isfol 2006*, Roma, Isfol-Giunti, 2006, pp. 217.
- <sup>40</sup> D.lgs. 276/2003, art. 53 comma 3.
- <sup>41</sup> Citiamo il capo 8 della circolare 40/04 del Ministero del lavoro e delle politiche sociali: «L'articolo 53, comma 3, del d.lgs. 276 del 2003, così come modificato dall'articolo 11 del decreto legislativo 6 ottobre 2004, n. 251, introduce una severa disciplina sanzionatoria comune alle tre tipologie di apprendistato. A tutela del rispetto dell'obbligo formativo che il contratto di apprendistato fa sorgere in capo al datore di lavoro si prevede infatti che in caso di inadempimento all'obbligo formativo che sia imputabile esclusivamente al datore di lavoro e tale da impedire il raggiungimento della qualifica da parte dell'apprendista, il datore è te-

nuto a versare all'Inps, a titolo sanzionatorio, la differenza tra la contribuzione versata e quella dovuta con riferimento al livello di inquadramento contrattuale superiore che sarebbe stato raggiunto dal lavoratore al termine del periodo di apprendistato, maggiorata del 100 per cento. La maggiorazione così stabilita esclude l'applicazione di qualsiasi altra apprendistato con lo stesso soggetto e per l'acquisizione della medesima qualifica o qualificazione professionale».

Giudichi il lettore quanto il testo paia stringente. Non siamo giuristi, ma a noi pare che sia facile alquanto poter evitare lo svolgimento delle attività di formazione.

- <sup>42</sup> Si dia qui a *migliori pratiche* un'accezione forte: quelle che si registrano nella Silicon Valley, ad esempio, dove l'apprendimento avviene in un ambiente in cui operano a stretto contatto imprese, enti di ricerca, università e dove i *venture capitals* aiutano a selezionare le migliori idee e a individuare le migliori possibilità d'impresa. L'apprendistato, per sfuggire alla sua aura di marginalità, dovrebbe trovare le forme giuridiche per innestarsi in quei processi virtuosi, simili al caso paradigmatico della Silicon Valley, che avvengono nel nostro Paese. Il caso del cosiddetto polo delle biotecnologie di Milano potrebbe essere un esempio non marginale in questo senso, e costituire un terreno di sperimentazione.