

I. EDUCAZIONE E OCCUPABILITÀ. IN FAVORE DELLA ALTERNANZA FORMATIVA

Introduzione al capitolo

L'attenzione politica e dottrinale verso l'istruzione e formazione basata sul lavoro (*work-based learning*) è particolarmente cresciuta durante la crisi economica. In particolare le istituzioni internazionali individuano senza equivoci nel modello tedesco del sistema duale il principale strumento di contrasto alla disoccupazione giovanile, perché capace di un dialogo costante con il mondo del lavoro. Invero, proprio la sottolineatura della natura funzionale ed economica che avrebbero le esperienze di alternanza tra scuola e lavoro come concepite dalla prevalente dottrina economica e giuridica permette di cogliere la limitatezza definitoria delle parole "occupabilità", "competenza" e, soprattutto, "educazione". Nel corso del capitolo si chiariranno gli opposti significati che possono assumere questi termini, al fine di superare la definizione "domandista" del valore della formazione situata e dimostrare come l'alternanza formativa correttamente intesa sia una metodologia pedagogica non solo possibile, ma addirittura necessaria in ogni processo educativo che ambisca alla educazione integrale della persona e quindi alla sua occupabilità lungo tutto l'arco della vita.

1. *Una crescente attenzione per la formazione professionale e l'apprendistato*

Da un lato incrementa l'occupabilità delle persone, aiuta a ridurre il disallineamento formativo e professionale e riduce i tempi di transizione dalla forma-

zione al lavoro; dall'altro lato aiuta la crescita della persona e migliora la qualità della vita¹.

Così si sono espresse le istituzioni europee, nella dichiarazione di Riga del 22 giugno 2015, a proposito della istruzione e formazione professionale (*vocational education and training* – VET) e in un contesto di promozione del c.d. *work-based learning* (apprendistato su tutti) in termini di sostegno alla occupazione giovanile, alla qualità del lavoro e alla produttività.

Il tenore del documento non si discosta da quanto suggerito sempre più frequentemente negli anni da Bruxelles e dalle principali istituzioni internazionali.

Nel rapporto dell'International Labour Organization (ILO), edito nel 2013 e dedicato alle tendenze dell'occupazione giovanile, si sostiene che:

l'esperienza di lavoro è particolarmente apprezzata dalle aziende e l'assenza di questo tipo di esperienze è il principale ostacolo per il giovane che cerca lavoro. Molti giovani sono così intrappolati in un circolo vizioso: non possono acquisire esperienze di lavoro perché non riescono ad ottenere un lavoro; e non ottengono un lavoro perché non hanno esperienze pregresse. L'apprendistato è un sistema verificato capace di avere grande impatto sulla promozione della disoccupazione giovanile ed è il principale motivo dei bassi tassi di disoccupazione giovanile osservati in alcuni Paesi europei².

In tutto il documento è sottolineata la necessità di promuovere esperienze di lavoro tra i giovani già durante il periodo degli studi secondari, per attrezzarli alla transizione scuola-lavoro. Fase delicata per la “generazione a rischio” (*generation at risk*) dei c.d. *millennials*³, destinata ad affrontare il difficile momento di passaggio dalla stagione scolastico/formativa a quella lavorativa durante la peggiore crisi economica dell'ultimo quarantennio,

¹ *Riga Conclusions 2015 on a new set of medium-term deliverables in the field of VET for the period 2015-2020, as a result of the review of short-term deliverables defined in the 2010 Bruges Communiqué*, Riga 22 June 2015, p. 1.

² ILO, *Global Employment Trends for Youth 2013. A generation at risk*, International Labour Office, Geneva 2013, p. 85.

³ Efficace definizione recentemente rilanciata dalla rivista americana «Time». Si riferisce ai giovani nati tra gli anni Ottanta e i primi anni Duemila. Il termine è stato coniato da William Strauss e Neil Howe in *Generations. The History of America's Future, 1584 to 2069*, William Morrow & Company, New York 1991.

subita pesantemente proprio da questa fascia di popolazione⁴, che conta oltre 73 milioni di disoccupati nel mondo⁵. Non a caso l'ILO, nel rapporto citato, dedica una breve sezione di approfondimento alla buona pratica del sistema duale⁶ mitteleuropeo⁷, unanimemente riconosciuto, dai dati del mercato del lavoro⁸ prima ancora che dalla dottrina⁹, come la più efficiente architettura di formazione professionale e *placement* dei giovani diplomati.

Nello stesso anno di pubblicazione della ricerca dell'ILO la Commissione europea ha raccomandato al Parlamento europeo, al Consiglio europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni la creazione di una Alleanza europea per l'apprendistato, poiché

l'esperienza ha dimostrato che i paesi con sistemi di istruzione e formazione professionali forti e attraenti e soprattutto con sistemi di apprendistato ben consolidati e un valido apprendimento sul posto di lavoro tendono ad avere migliori risultati per quanto riguarda il passaggio dalla scuola al lavoro e nel contenimento della disoccupazione. Migliorare l'offerta e la qualità dell'apprendistato è pertanto una componente fondamentale della strategia per l'occupazione giovanile¹⁰.

Procedendo a ritroso si possono leggere ulteriori e altrettanto forti posizionamenti delle istituzioni internazionali a favore delle politiche di alter-

⁴ Per una analisi più approfondita della condizione giovanile negli anni di crisi si veda M. TIRABOSCHI, *Young Workers in Recessionary Times: A Caveat (to Continental Europe) to Reconstruct its Labour Law?*, in «E-Journal of International and Comparative Labour Studies», vol. I, 2012, n. 1-2, pp. 3-24.

⁵ Il dato si riferisce alla popolazione di anni 15-24. ILO, *op. cit.*, p. 1.

⁶ «Dual system», si veda anche ILO, *Overview of apprenticeship systems and issues. ILO contribution to the G20 Task Force on Employment*, International Labour Office, Geneva 2012, pp. 6-7.

⁷ ILO, *Global Employment Trends for Youth 2013. A generation at risk*, cit., p. 86.

⁸ Si veda, tra gli altri, M. TEICHGRABER, *European Union Labour force survey – annual results 2012*, in «Statistics in focus», 2013, n. 14.

⁹ Si vedano, tra gli altri, C. GRUND-J. MARTIN, *Determinants of Further Training: Evidence for Germany*, IZA DP, 2010, n. 5315; F. BERLINGIERI-H. BONIN-M. SPIETSMA, *Youth Unemployment in Europe. Appraisal and Policy Options*, Robert Bosch Stiftung, Stuttgart 2013.

¹⁰ Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Consiglio europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, *Lavorare insieme per i giovani d'Europa. Invito ad agire contro la disoccupazione giovanile*, COM(2013)447 final, Bruxelles 19 giugno 2013, p. 9; si veda anche la dichiarazione del Consiglio europeo sulla *European Alliance for Apprenticeships*, Employment, Social Policy, Health and Consumer Affairs Council meeting, Luxembourg 15 October 2013.

nanza tra formazione e lavoro come efficace strategia di prevenzione alla disoccupazione giovanile.

Nel 2012 la stessa Commissione europea ha dato indicazioni alle istituzioni comunitarie su come *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*, suggerendo di rafforzare

l'apprendimento sul lavoro e in particolare l'apprendistato e altri modelli duali, che contribuiscono a un passaggio più agevole dallo studio al lavoro, richiedono un quadro normativo chiaro, ruoli definiti per i diversi attori e devono costituire parte integrante del sistema di istruzione complessivo¹¹.

Nel 2009 la Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), studiando le strade per uscire dal labirinto della crisi economica, ha sancito che è necessario «investire nella formazione e nei contratti di apprendistato per ristabilire la corretta transizione tra scuola e mondo del lavoro»¹². Tale convinzione era già matura nel 2007, quando, durante la riunione informale tenutasi a Copenaghen, i Ministri dell'istruzione dei Paesi aderenti sottolinearono la responsabilità degli imprenditori nell'«offrire un numero sufficiente e di buona qualità di posti in apprendistato», che, insieme alla VET, è uno strumento utile a «migliorare le competenze della forza lavoro per affrontare le sfide del mercato globale»¹³.

Risale invece ai primi anni Duemila l'avvio della riflessione europea sull'istruzione e formazione, capitolo centrale della più ampia Strategia di Lisbona¹⁴. Tale sforzo, noto ai più come Processo di Copenaghen¹⁵, fu la culla del programma *Istruzione e formazione 2010*¹⁶, antesignano del più

¹¹ Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*, COM(2012)669 final, Strasburgo 20 novembre 2012, p. 7.

¹² OECD, *Tackling the Jobs Crisis. The Labour Market and Social Policy Response*, Paris 2009, p. 15.

¹³ OECD, *Chair's Summary*, Informal Meeting of OECD Education Ministers on Vocational Education and Training, Copenhagen 22-23 January 2007, p. 1.

¹⁴ Si vedano le conclusioni del Consiglio europeo tenutosi a Lisbona il 23 e 24 marzo 2000.

¹⁵ Si veda la dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale e della Commissione europea su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale, *The Copenhagen Declaration*, 29-30 November 2002.

¹⁶ Si veda la relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa, *"Istruzione & Formazione 2010"*. *L'urgenza delle riforme per la riuscita della Strategia di Lisbona*, Bruxelles 3 marzo 2004.

recente piano *Istruzione e formazione 2020*¹⁷ utile al raggiungimento degli obiettivi della strategia *Europa 2020*¹⁸. Nei documenti prodotti in quegli anni, in coerenza con quelli già citati, si legge che «gli investimenti nell'istruzione e nella formazione sono per l'Unione un fattore chiave della competitività, della crescita e dell'occupazione e, di conseguenza, sono il requisito preliminare per conseguire gli obiettivi economici, sociali e ambientali fissati a Lisbona per l'Unione europea. Analogamente, è fondamentale rafforzare le sinergie e la complementarità fra istruzione e altri settori d'intervento, quali l'occupazione, la ricerca e l'innovazione e la politica macroeconomica»¹⁹ poiché «la promozione dell'occupabilità e della mobilità in un mercato del lavoro europeo aperto, complementare al mercato unico dei beni e dei servizi, deve costituire una priorità, generando in tal modo una nuova domanda di istruzione e formazione. Al riguardo, è fondamentale instaurare relazioni più strette fra il mondo dell'istruzione e della formazione e il mondo imprenditoriale»²⁰.

Non si tratta di un “cambio di rotta” culturale, ma, ancora una volta, della maturazione di un seme già piantato: nel 1997 il Consiglio europeo aveva scritto agli Stati membri che è importante

suscitare nei giovani una maggiore capacità di adattamento ai mutamenti tecnologici ed economici e dotarli di qualifiche che corrispondono alle esigenze del mercato del lavoro, se del caso istituendo o sviluppando i sistemi di apprendistato²¹.

1.1. Formazione professionale, apprendistato e crisi economica

È quindi un percorso almeno ventennale quello che ha guidato le principali istituzioni internazionali, e in particolar modo l'Unione europea, alla convinzione che la diffusione della formazione professionale esplicitamente vocata al lavoro (si potrebbe così tradurre la citata espressione *vocational*

¹⁷ Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (“ET 2020”), 2009/C 119/02.

¹⁸ Comunicazione della Commissione, *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM(2010)2020 def., Bruxelles 3 marzo 2010.

¹⁹ Si veda la relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione, “*Istruzione & Formazione 2010*”. *L'urgenza delle riforme per la riuscita della Strategia di Lisbona*, cit., p. 4.

²⁰ *Ivi*, p. 8.

²¹ Consiglio Europeo straordinario sull'occupazione, Lussemburgo, 20-21 novembre 1997, *Conclusioni della Presidenza*.

education and training) e dell'apprendistato (*apprenticeship*) siano i principali ingredienti per un vincente contrasto alla disoccupazione giovanile.

La crisi economica iniziata nel 2008 non solo non ha messo in dubbio questa convinzione, ma al contrario l'ha confermata e resa più urgente. L'insistenza delle gerarchie comunitarie verso gli Stati membri è cresciuta, perché possano tutti conseguire gli eccezionali risultati statistici nell'ambito del mercato del lavoro giovanile registrati in Germania, Austria, Svizzera, ovvero nei Paesi con la più affermata tradizione di *vocational education and training* e *apprenticeship*²².

È indubbio che la tenacia delle istituzioni internazionali, supportate dalla dottrina prevalente in ambito economico, giuslavoristico e, sebbene con minor forza, sociologico e pedagogico, abbia conseguito dei risultati politico-legislativi tangibili. Riforme della scuola, dell'apprendistato e della formazione professionale sono state attuate da Finlandia, Francia, Grecia, Italia e Spagna. Elemento comune di questi interventi è il tentativo di valorizzazione dell'integrazione tra scuola, università e lavoro e, di conseguenza, l'ampliamento dello spazio destinato alla formazione in alternanza²³.

Se è quindi vero che l'Europa è riuscita ad accelerare riforme che, quantomeno nei Paesi mediterranei, erano rimandate da troppo tempo, è altrettanto vero che le stesse istituzioni continentali hanno (prima) forzato e (poi) affermato una visione culturalmente delineata e non neutrale della formazione professionale e dell'apprendistato. Per gli apparati europei, infatti, il valore dei percorsi di apprendimento maggiormente vocati al lavoro è da ricercarsi in primo luogo nella capacità di «incrementa[re] l'occupabilità delle persone, aiuta[re] a ridurre il disallineamento formativo e professionale e ridu[re] i tempi di transizione dalla formazione al lavoro». Solo in seconda battuta è da valutarsi la «crescita della persona» e il «migliora[mento del]la qualità della vita»²⁴.

Per quanto amministrativamente e mediaticamente affermatasi come esclusiva, seppure giustificata dalla natura istituzionale e politica dell'Unione europea che inevitabilmente comporta uno squilibrio di attenzione

²² Tra il 2008 e il 2014 il tasso di disoccupazione giovanile (15-24 anni) è aumentato di 6,6 punti nell'Europa a 28 Stati, di 21,5 punti in Italia, di 1,8 punti in Austria, di 1,6 punti in Svizzera e addirittura diminuito di 2,9 punti in Germania (Banca dati Eurostat, consultabile sul sito dell'istituto).

²³ Per un approfondimento più puntuale si veda AA.VV., *Crisi economica e riforme del lavoro in Francia, Germania, Italia e Spagna*, ADAPT University Press, Modena 2014.

²⁴ Si veda la nota 1.

verso gli esiti socio-economici, quella fruita dagli uffici di Bruxelles non è la sola teorizzazione del valore della formazione situata *o on the job*.

Si osserva quindi un paradosso: la direzione intrapresa da Bruxelles è quella giusta, ma risultano deboli le ragioni e, quindi, inadeguate le soluzioni tecniche/burocratiche/legislative messe in campo per compiere il cammino verso l'affermazione della formazione situata, sia essa realizzata mediante tirocini formativi, apprendistato, impresa simulata o laboratorio (dispositivi didattici).

Una cosciente riconquista delle profonde motivazioni pedagogiche dell'alternanza formativa può spiegare la portata culturale delle scelte istituzionali e orientare correttamente le azioni amministrative necessarie per realizzare il piano europeo.

Per compiere questo percorso di riscoperta delle ragioni della metodologia didattica della alternanza formativa è preliminarmente opportuno definire gli scopi profondi che possono essere assegnati ad ogni processo educativo; in secondo luogo si potrà concentrare l'attenzione sul valore della formazione professionale e dell'apprendistato.

2. La riduzione delle ragioni dell'educazione

Il dibattito sulle finalità profonde di ogni processo educativo è talmente risalente e disciplinarmente trasversale che sarebbe illusorio, oltre che distante dalle finalità del testo, presentarlo in questa sede²⁵.

È però interessante identificare almeno due strade che si pongono, sempre e ancor più in un periodo di crisi occupazionale, come scelta inevitabile per chi si cimenti nell'azione istruttiva (teoria) e formativa (pratica)²⁶, e quindi più complessivamente educativa²⁷. Le due opzioni sono gli estremi

²⁵ Per una rassegna sintetica si possono vedere F. CAMBI, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Bari 2003; A. CAVALLERA HERVÈ, *Storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 2014.

²⁶ «La scuola [...] è sempre più chiamata ad essere un sistema educativo, cioè fatto di persone e per persone, che impiega l'istruzione (teorica) e la formazione (pratica) che deve assicurare alle nuove generazioni [...] per far crescere e valorizzare [...] le persone», in G. BERTAGNA, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 6.

²⁷ I termini "educazione" e "formazione" non sono certamente da trattarsi come sinonimi, sebbene, a questo livello della trattazione, possano essere associati. Si rimanda comunque a *Educazione, formazione, istruzione. Processi e significati*, capitolo VII

cromatici di un più ampio spettro di colori che lo Stato, l'istituzione formativa o il singolo formatore possono creare miscelando quantità diverse di tinte. L'intensità della gradazione risultante inevitabilmente risentirà della colorazione più utilizzata.

Da una parte vi è l'educazione intesa come «risveglio della spinta interiore della volontà»²⁸, come trasmissione all'educando del «coraggio verso se stesso [per] conquistare la libertà»²⁹, come «occasione per esaltare le nostre personali capacità di renderci migliori»³⁰ o, più semplicemente, come «insegnare a vivere»³¹.

Dall'altra il processo educativo può essere ridotto a strumento utile «per [diminuire] il divario tra le qualifiche [...] e i fabbisogni del mercato del lavoro»³². Solo contaminandosi istruzione e formazione possono «diventare sempre più attori significativi nel mondo dell'economia, in grado di rispondere meglio e più celermente alle esigenze del mercato»³³. Concretamente, si tratta di

«superare il persistente divario tra le qualifiche dei laureati [e diplomati] e le esigenze del mercato del lavoro; i programmi [...] andrebbero strutturati in modo da accrescere direttamente l'occupabilità [...] e da offrire un più ampio sostegno alla forza lavoro in generale»³⁴.

La prima definizione, figlia del pensiero filosofico occidentale e appartenente certamente al bagaglio di conquiste scientifiche e culturali di due

di G. BERTAGNA, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 351-403, per l'argomentata distinzione tra i termini.

²⁸ M. BUBER, *Discorsi sull'educazione*, a cura di A. Aluffi Pentini, Armando, Roma 2009, p. 94.

²⁹ R. GUARDINI, *La credibilità dell'educatore*, in ID., *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, a cura di C. Fedeli, La Scuola, Brescia 1987, p. 240.

³⁰ G. BERTAGNA, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, cit., p. 50, commentando la citazione di Platone «[il crescere, il maturare, il realizzarsi] non consiste nell'occuparsi delle arti, e nel vivere a testa bassa ed affaccendati, e nel tentativo di sapere tutto, bensì in qualcosa d'altro» (PLATONE, *Amanti*, 137b).

³¹ E. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015, p. 7.

³² Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo, *Portare avanti l'agenda di modernizzazione delle università: istruzione, ricerca e innovazione*, COM(2006)208 def., Bruxelles 10 maggio 2006, p. 4.

³³ *Ivi*, p. 6.

³⁴ *Ivi*, p. 7.

secoli di pedagogia, mette al centro la persona, nella sua individualità contraddistinta da caratteristiche, inclinazioni, valori, preferenze delineate e non astratte. Certo questa visione non esclude una considerazione della persona anche come cittadino, e quindi l'edificazione del senso civico e comunitario; ma è questo un passaggio successivo³⁵.

La seconda definizione, invece, trae origine da un approccio economicistico e dirigitistico al problema del "capitale umano"³⁶. Espressione inequivocabilmente sviluppatasi nell'ambito dell'economia politica e proprio per questo sempre più criticata³⁷, nonostante il successo riscontrato negli anni che la ha fatta diventare una immagine di uso comune e facilmente comprensibile. Al centro di questa teoria vi è l'attenzione verso il rendimento economico dell'istruzione³⁸ e il successo, anch'esso in termini economici (non monetari e neanche semplicemente di liquidità contante) delle competenze della persona. Il capitale umano, definito come «l'insieme delle caratteristiche dei lavoratori che permette loro di aumentare la propria

³⁵ È questa la "teoria istituzionalista" sulla ragione della costituzione dei sistemi scolastici, indentificato come uno strumento per il funzionamento e la legittimazione dello Stato. Tale teoria criticò la corrente della "modernizzazione" che vede nella scuola una risposta alle esigenze dell'apparato produttivo. Si veda A. SCHIZZEROTTO-C. BARONE, *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna 2006, pp. 22-24.

³⁶ Tralasciando le origini seicentesche del termine, il successo nell'epoca moderna ha la sua origine negli studi effettuati negli anni Sessanta dagli economisti della Scuola di Chicago e in particolare da Theodore W. Schultz (il padre della definizione, si veda *Investment in Human Capital*, in «The American Economic Review», vol. LI, 1961, n. 1), Jacob Mincer (uno dei pionieri della moderna economia del lavoro, sul tema specifico si veda *Schooling Experience and Earnings*, Proquest Info & Learning, New York 1974) e Gary Becker. A quest'ultimo si deve il lavoro di riferimento della teoria del capitale umano, ovvero *Human Capital*, Columbia University Press, New York 1964. Per l'ed. italiana si veda *Il capitale umano*, Laterza, Bari 2008.

³⁷ «La diffusione del concetto economico di capitale umano è certamente, almeno in parte, frutto di quella tendenza egemonica delle discipline economiche, che è stata dispregiativamente definita "ideologia mercatista"; può darsi che alle volte vi sia un abuso del termine e che, come tutte le mode culturali, anche quella di analizzare in termini economici qualsivoglia questione e utilizzare concetti ed espressioni gergali del mondo economico e finanziario sia destinata a passare. Tuttavia, se è senz'altro opportuno limitare l'abuso delle categorie analitiche della scienza economica e riconoscerne i limiti, sarebbe sbagliato ignorare le ricadute economiche dell'istruzione e il contributo dell'analisi economica al comprenderne e migliorarne l'efficacia», in P. CIPOLLONE-P. SESTITO, *Il capitale umano*, il Mulino, Bologna 2010, p. 7.

³⁸ Non a caso l'economia dell'istruzione nasce come «branca minoritaria dell'economia del lavoro», ma «oggi non è più così», in G. JOHNES, *Economia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna 2000, p. 15.

produttività»³⁹ è, quindi, per la teoria economica, misurabile «usando le stesse tecniche dell'analisi costo/benefici e della valutazione dell'investimento tradizionalmente applicati nel caso di capitale fisico»⁴⁰. I lavoratori che, all'esito della misurazione, risulteranno in possesso di più capitale umano saranno quelli considerati più preziosi perché più produttivi e, di conseguenza, più competitivi sul mercato del lavoro. Tale concorrenzialità individuale è spesso contenuta, nel gergo dell'Unione europea, nella parola *employability*, occupabilità. Lo European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) definisce l'occupabilità come

la combinazione dei fattori che consentono alle persone di prepararsi ed entrare nel mondo del lavoro, mantenere un'occupazione o fare progressi nella carriera, [...] determinata dalle attitudini personali (tra cui conoscenze e competenze adeguate); dal modo in cui tali attitudini vengono presentate sul mercato del lavoro; dal contesto ambientale e sociale; infine, dal contesto economico⁴¹.

È questa la preoccupazione al centro della seconda teoria sulle finalità dei processi educativi: la “funzionalizzazione” della persona alle esigenze del mercato del lavoro ai fini di una migliore produttività nazionale e individuale (posto di lavoro, salario, ecc.).

3. La centralità della occupabilità nel dibattito pedagogico

Anche la definizione di occupabilità presentata non è l'unica formalizzata negli anni dalla dottrina economica, giuridica e, soprattutto, pedagogica.

È evidente che la scelta in merito al significato di questa parola sia indissolubilmente connessa alla concezione di processo educativo propria di chi deve utilizzare il termine. Una visione economicista dell'educazione e del capitale umano condurrà a una colorazione giuslavoristica del termine; una immagine personalistica dell'educazione condurrà invece a una caratterizzazione pedagogica della parola.

L'esito di questa separazione, di tale alternativa, è la pericolosa equazio-

³⁹ C. DELL'ARINGA, *Economia del lavoro*, Vita e Pensiero, Milano 1998, vol. I, p. 316.

⁴⁰ M. WOODHALL, *Il concetto di capitale umano*, in *Teorie di economia dell'istruzione*, a cura di B. Spadolini, Armando, Roma 1996, p. 47.

⁴¹ CEDEFOP, *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2008, p. 72.

ne affermatasi nel senso comune: l'educazione intesa come «struttura che la personalità umana viene ad assumere»⁴² è una attività nobile, ma teorica, distante dalla urgenza dei problemi quotidiani e, quindi, assolutamente inefficace in termini di occupabilità; l'educazione intesa come costruzione del “capitale umano” per il contrasto al *mismatch* educativo e formativo, al contrario, vuole esplicitamente fuggire le modellizzazioni generali per concentrarsi sul perfezionamento di profili coerenti con le richieste del mercato del lavoro, ovvero “occupabili”.

Entrambe le componenti dell'equazione sono parziali. Per provare una correzione dell'operazione è opportuno un chiarimento sul termine “occupabilità”.

3.1. Una definizione limitata

Se i fattori «che consentono alle persone di prepararsi ed entrare nel mondo del lavoro e mantenere un'occupazione» sono individuati esclusivamente nelle competenze e conoscenze pratico-professionali necessarie per esercitare autonomamente un lavoro e solo quello, sono evidenti i rischi pedagogici connessi alla formulazione restrittiva della parola. Ciononostante, nella definizione europea rientra pienamente l'esito di percorsi di addestramento, intesi come esperienze di formazione strumentali, essenzialmente emulativi, che coinvolgono la sola dimensione, solitaria e non relazionale, dell'*homo laborans* e non la totalità dell'intelligenza umana. Tali percorsi, figli soprattutto dell'epoca tayloristica, marxista e della catena di montaggio⁴³, ma lontani dalle richieste della “società della conoscenza”, certamente possono consentire alla persona di trovare e mantenere un'occupazione, ma non di crescere nel senso più pieno del termine. Eppure è a questo “azzardo educativo”, che è contemporaneamente un investimento economico,

⁴² E. STEIN, *Pensieri*, OCD, Roma 1998, p. 57, citato in G. BERTAGNA, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 367.

⁴³ «La posta in gioco è il superamento della concezione ricardiana e taylorista (ma anche, di fatto, marxista) del lavoro: ridotto ad esecuzione di mansioni semplici ed atomizzate, senza intelligenza, libertà, responsabilità e, in particolare, senza senso, se non quello di essere eseguito il più alla svelta possibile per sfuggire all'insuperabile alienazione ed estraniamento che contiene», in *Alternanza Scuola Lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, a cura di G. Bertagna, Franco Angeli, Milano 2003, p. 40.

che sembrano mirare i sostenitori del “modello domandista”⁴⁴ dell’educazione, quello che esige dai centri di formazione professionale, dalle scuole e dalle università una formazione costruita sulle competenze specifiche richieste in un determinato momento dal tessuto economico e produttivo, in particolar modo locale.

La letteratura economica ha operato una appropriata distinzione tra “occupabilità in entrata” e “occupabilità lungo l’arco della vita” in funzione del tipo di formazione: esperienze di addestramento o modelli di formazione di tipo professionalizzante aumentano l’occupabilità in entrata, ma la riducono nella fase avanzata delle vita lavorativa⁴⁵. Conseguentemente, percorsi di istruzione e formazione generale, trasversali, anche teorici, hanno come esito giovani che possono avere scarsi risultati occupazionali di breve termine, ma più elevate possibilità di successo nel corso degli anni.

Le più recenti raccomandazioni dell’Unione europea non sono abbastanza chiare per individuare il reale interesse delle istituzioni di Bruxelles a riguardo di quella che dovrebbe essere la funzione ideale dello Spazio europeo dell’istruzione superiore⁴⁶: maggiore attenzione all’occupabilità in

⁴⁴ Per il “modello domandista” «istruzione e formazione (professionale) sono considerate risorse strumentali al servizio delle imprese e dello sviluppo. Lo studio della domanda di occupazione espressa dal mercato porta perciò alla pianificazione dei percorsi di istruzione e di qualificazione professionali che la soddisfano», in G. BERTAGNA, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, cit., p. 35.

⁴⁵ E.A. HANUSHEK-L. WÖSSMANN-L. ZHANG, *General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle*, NBER Working Paper, 2011, n. 17504.

⁴⁶ «Rinnoviamo il nostro pieno impegno a raggiungere gli obiettivi dello Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore, nel quale l’istruzione superiore è una responsabilità pubblica e dove tutte le istituzioni rispondono ai vari bisogni della società attraverso la diversità delle loro missioni. È quindi essenziale assicurare alle istituzioni stesse le risorse necessarie per continuare a perseguire l’ampia gamma dei loro obiettivi: sia che si tratti di educare gli studenti alla cittadinanza attiva in una società democratica, di prepararli per le loro carriere future e di sostenere la loro realizzazione personale, sia che si tratti di creare e mantenere, stimolando la ricerca e l’innovazione, un’ampia base di conoscenze avanzate», dal Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l’istruzione superiore, *Il Processo di Bologna. Lo Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore nel prossimo decennio*, Leuven e Louvain-la-Neuve 28-29 aprile 2009, p. 2; «Poiché il mercato del lavoro richiede competenze sempre più elevate e trasversali, l’istruzione superiore dovrebbe fornire agli studenti le conoscenze avanzate, le abilità e le competenze di cui avranno bisogno nel corso delle loro vite lavorative. L’occupabilità permette all’individuo di sfruttare pienamente le opportunità di un mercato del lavoro in continua trasformazione. [...] Le istituzioni di istruzione superiore, insieme ai governi, alle agenzie governative ed ai datori di lavoro, dovranno migliorare l’offerta, l’accessibilità, la qualità dei servizi offerti ai loro studenti ed ex-studenti per agevolare l’ingresso nel mondo del lavoro» (ivi, p. 4).

entrata o all'occupabilità lungo l'arco della vita? La risposta teoricamente efficiente è: uguale cura ad entrambe le dimensioni. La stessa dottrina, però, individua un frequente e realistico *trade-off* tra le due tipologie di occupabilità⁴⁷ e quindi la necessità di una scelta strategica o, quantomeno, una cosciente direzione di massima.

A questo proposito, l'impressione è che in Europa sia andata vincendo «l'idea heideggeriana» di formazione, «sposata e diffusa dall'ideologia tecnoeconomicistica della Ue»⁴⁸, ovvero:

un'idea [...] dove il sapere [è] posto al servizio dell'economia (il "lavoro"), della politica di potenza, anche dialettica, di una nazione (le "armi") e della costituzione della "città", noi diremmo oggi della politica locale e globale. Non più queste tre dimensioni a servizio del sapere per il sapere che perfeziona ogni persona che lo coltiva, ma il contrario.

Queste diagnosi sembrano, tuttavia, far intravedere [...] il modo di intendere gli studi superiori promosso dalle direttive della tecnocrazia Ue, tutte assorbite, e quasi maniacalmente, dal tema dell'occupabilità, della competitività e dello sviluppo economico nel mondo globalizzato⁴⁹.

Tale impostazione è certamente condizionata dal crescente interesse, non a caso in ambito economico, al tema del c.d. capitale umano. Una definizione ridotta, ancora una volta, di capitale umano, comporta una conseguente strategia per il suo arricchimento limitata e una più o meno inconscia riduzione della formazione a mero addestramento. Che si tratti di "addestramento generale", quello solitamente pagato dalle risorse pubbliche, o "addestramento specifico", quello di cui si fa carico l'impresa, poco cambia⁵⁰: al centro della preoccupazione formativa vi sono le dimensioni della occupabilità e della produttività.

⁴⁷ E.A. HANUSHEK-L. WÖSSMANN-L. ZHANG, *op. cit.*

⁴⁸ G. BERTAGNA, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in *L'Università e la sua riforma*, a cura di G. Bertagna-V. Cappelletti, Studium, Roma 2012, p. 148.

⁴⁹ *Ivi*, p. 147.

⁵⁰ Per la definizione delle due tipologie di addestramento si veda G. BECKER, *op. cit.*; «l'addestramento generale, una volta acquisito, aumenta la produttività in maniera uguale in tutte le imprese. [...] L'addestramento specifico aumenta la produttività solamente nell'impresa nella quale è acquisito e i guadagni di produttività sono perduti una volta che il lavoratore lascia l'impresa», da G.J. BORJAS, *Economia del lavoro*, a cura di A. Del Boca-D. Del Boca-L. Cappellari-A. Venturini, Francesco Brioschi, Milano 2010, pp. 217-218.

3.2. Una definizione completa

Alternativa alla definizione minore di “occupabilità” è una seconda accezione di questo termine, molto più ampia e integrale, certamente meno tecnicistica.

L'idea di una “formazione professionale” che, pur di raggiungere i risultati richiesti dal mercato del lavoro, si imponga sul soggetto, trattandolo alla stregua di un ceppo da modellare o di una casa da costruire è ormai caricaturale: non è più ritenuta un vantaggio dagli stessi imprenditori nemmeno dal punto di vista economico-produttivo⁵¹.

La società della conoscenza non può accettare lavoratori ammaestrati a svolgere senza fantasia il proprio compito, ma ha bisogno, in ogni ambito produttivo, di professionisti capaci di innovare, competere, gestire l'incertezza. L'ultimo secolo è stato il periodo più denso della storia dell'umanità in termini di progresso tecnologico e crescita economica. È drasticamente cambiato il mercato del lavoro, non più interpretabile con le tradizionali categorie giuridiche (dipendente, autonomo), con le classificazioni gerarchiche piramidali (operaio, impiegato, quadro, dirigente, ecc.), con le distinzioni classiche di mestiere (artigiano, commerciante, professionista, ecc.) o con gli indicatori meritocratici novecenteschi (anzianità, esperienza, fedeltà aziendale, ecc.). È questa l'epoca della “flessibilità”, caratterizzata da tre “aspetti strutturali” assolutamente non neutrali per il mondo del lavoro e della formazione:

la reinvenzione discontinua delle istituzioni, la specializzazione flessibile della produzione e la concentrazione di potere senza centralizzazione⁵².

Una delle componenti tipiche della società flessibile è l'economia della conoscenza, in buona parte determinata dall'affermazione in tutti gli ambiti della vita, e in particolare nel mondo del lavoro, della tecnologia.

C'è un accordo sostanziale tra i sociologi del lavoro nel riconoscere la relazione tra diffusione delle nuove tecnologie e aumento del contenuto di conoscenza

⁵¹ G. BERTAGNA, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 383.

⁵² R. SENNETT, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 2010, p. 138.

nei lavori: la rivoluzione informatica è un potente fattore di destrutturazione delle organizzazioni e dei ruoli lavorativi [...]. Questi fattori riverberano sulle competenze richieste ai lavoratori⁵³.

Al centro di questa riflessione vi è l'importanza delle "competenze trasversali"⁵⁴ (come oramai definite dal linguaggio comune oltre che da quello amministrativo, vera culla di questa discussa definizione)⁵⁵, le quali:

riguardano le capacità di affrontamento e soluzione dei problemi, di lavorare in gruppo, di esprimere una costante flessibilità, di apprendere e farsi autori di decisioni autonome. Nella società della conoscenza gli eventi della globalizzazione e della complessità del mercato del lavoro domandano ai lavoratori qualificazione e riqualificazione, disposizione a cambiare lavoro, aggiunta e affinamento di abilità e capacità, guadagno di competenze trasversali e di metacompetenze e chiedono ai processi formativi non tanto di insistere sulla consegna di saperi specifici quanto sull'apprendimento di strumenti conoscitivi essenziali, flessibili, utili all'apprendimento permanente e alla formazione continua⁵⁶.

Una delle principali sfide della formazione moderna è proprio la trasmissione, per quanto nelle possibilità di un contesto formale, di conoscenze e abilità slegate dalla finalizzazione specifica a un lavoro identificato.

Se è vero che le specifiche mansioni lavorative sono destinate a rapidi mutamenti nel tempo, e che le indispensabili riqualificazioni esigono progressivamente basi intellettuali e di apertura al nuovo di notevole ampiezza, è evidente che si renderebbe un pessimo servizio ai giovani che escono dal sistema formativo al momento del completamento dell'obbligo, se a essi si fornissero solo o prevalentemente forme di preparazione ai tipi di attività produttive oggi presenti. Essi si troverebbero evidentemente spiazzati non appena il progresso tecnologico le avrà, come prevedibile, sostanzialmente trasformate o addirittura eliminate⁵⁷.

Si osservi che oggi le istituzioni formative non perseguono affatto obiettivi di questa natura; è caratteristico rilevare come gli imprenditori più tipici vengano

⁵³ A. BRUNI-S. GHERARDI, *Studiare le pratiche lavorative*, Il Mulino, Bologna 2007, p. 13.

⁵⁴ ISFOL, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*, Franco Angeli, Milano 1993.

⁵⁵ Si veda il § 4 nelle pagine successive.

⁵⁶ B. ROSSI, *La costruzione dell'identità professionale. Impegni per l'università*, in *Cultura del lavoro e formazione universitaria*, a cura di L. Fabbri-B. Rossi, Franco Angeli, Milano 2008, p. 37.

⁵⁷ A. VISALBERGHI, *Il problema dell'assolvimento dell'obbligo: una prospettiva riqualificante*, in «Scuola Democratica», 2011, n. 3, p. 16 (ristampa dell'articolo apparso originalmente in «Scuola Democratica», 1990).

alla ribalta in gran parte al di fuori della scuola tradizionale, formandosi mercé processi che si svolgono assai più sul lavoro che nelle università. La scuola sembra più portata a preparare gli esecutori che gli operatori, più propizia a promuovere le doti dei gregari che quelle dei leader e degli innovatori. Queste diverse considerazioni concorrono ad affermare l'esigenza che la formazione dell'individuo debba consentire non solo una sua polivalenza, ma che essa lo prepari al "cambiamento", ad un continuo suo modificarsi come atteggiamenti e come comportamenti, sì da mettersi in grado di adeguarsi man mano nel corso della vita ad un mondo esterno, ad una società in costante trasformazione, nello sforzo di non lasciarsi sorpassare e travolgere dai mutamenti in corso, anzi che sia tale da predisporlo a diventare egli stesso fattore di rinnovamento e di evoluzione del sistema⁵⁸.

Questa è la sfida della pedagogia moderna, ancor più resa urgente da una particolare conseguenza della società della conoscenza, ovvero la pervasività della tecnologia⁵⁹, di cui prova è l'affermazione del fenomeno noto come *Industry 4.0*, l'evoluzione della manifattura tradizionale (ancora il settore-traino dell'economia italiana, nonostante la perdita di competitività del Paese proprio nei settori a più alta tecnologia)⁶⁰ determinata «da sistemi digitalizzati e interconnessi che favoriscono l'efficientamento dei processi e l'innovazione di prodotto, anche tramite strumenti, come quelli offerti da *Internet of Things* (IoT), caratterizzati da maggiore velocità e flessibilità produttiva, maggiore scambio di dati e informazioni con il cliente finale e customizzazione di massa»⁶¹. Le istituzioni internazionali e la dottrina

⁵⁸ G. MARTINOLI, *La preparazione delle forze di lavoro di domani*, in *Educazione e divisione del lavoro*, a cura di A. Visalberghi, La Nuova Italia, Firenze 1973, 243.

⁵⁹ Sul rapporto tra pedagogia e tecnologia, P.G. ROSSI, *Post-costruttivismo. L'attrito del reale, l'analisi di pratica, le tecnologie*, in *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, a cura di E.M. Corbi-S. Oliviero, Pensa MultiMedia, Lecce 2013, pp. 91-109.

⁶⁰ «Va sottolineato che l'Italia è proporzionalmente più orientata alle attività manifatturiere rispetto ad altre nazioni evolute, nel senso che la quota dell'industria manifatturiera sul PIL è nel nostro Paese più alta che altrove. [...] Resta tuttavia una diversità di fondo rispetto alle altre maggiori potenze industrializzate, indubbiamente più presenti dell'Italia nei settori ad alta tecnologia. [...] Per contro l'Italia si è rafforzata negli ultimi quarant'anni in settori come il tessile-abbigliamento, le pelli-calzature, il mobilio o in comparti di tecnologia medio-alta della meccanica leggera come casalinghi, rubinetteria, apparecchi per il riscaldamento, macchine industriali ecc., che globalmente rappresentano ormai, assieme al settore alimentare, circa i 2/3 dell'occupazione manifatturiera italiana complessiva», in A. QUADRIO CURZIO-M. FORTIS, *L'economia italiana tra sviluppo, declino, innovazione*, in *Un "io" per lo sviluppo*, a cura di AA.VV., Rizzoli, Milano 2005, pp. 91-92.

⁶¹ MINISTERO DELLO SVILUPPO ECONOMICO, *Il mercato digitale unico: la posizione italiana*, Roma 2015, p. 4.

economico-ingegneristica⁶² convengono che la “fabbrica intelligente” avrà bisogno di operai specializzati molto competenti in tecnologie informatiche, programmazione, linguaggio software, controllo numerico, matematica⁶³ e meno competenti in meccanica, elettronica, trattamento materiali. La nuova rivoluzione industriale in atto comporterà, secondo alcune stime, il difficile reperimento in ragione della mancanza di competenze adeguate di quasi due milioni di lavoratori su tre milioni e mezzo che saranno assunti dall’industria nel prossimo decennio solo negli Stati Uniti⁶⁴. Queste maestranze (che non a caso sono spesso definite “collaboratori”, organizzati in “ruoli” e non certo per “mansioni”)⁶⁵ sempre di più saranno selezionate per la loro versatilità e duttilità, sebbene si presentino sul mercato del lavoro con un eccesso di conoscenze e abilità di base e specifiche che poco sono apprezzate dai futuri datori di lavoro. L’invasione del “sapere” anche nei settori economici tradizionali (*in primis*, per numero di addetti, il secondario, ma fenomeni simili stanno interessando anche l’agricoltura)⁶⁶, che segue l’affermazione della *sharing* o *on-demand economy*⁶⁷ nell’ambito dei servizi e del quaternario, impone una riflessione approfondita sulla capacità dei sistemi educativi attuali di cogliere e vincere la sfida della formazione capace di far fiorire le competenze personali e non limitata all’accumulazione acritica di nozioni.

Globalizzazione (*globalization*), società della conoscenza (*knowledge society*), economia della conoscenza (*knowledge economy*), economia della condivisione (*sharing/on-demand economy*), fabbrica intelligente (*Industry*

⁶² FORSCHUNGSUNION-ACATECH, *Securing the future of German manufacturing industry. Recommendations for implementing the strategic initiative INDUSTRIE 4.0. Final report of the Industrie 4.0 Working Group*, Acatech, Francoforte 2013; J. PARILLA-J.L. TRUJILLO-A. BERUBE, *Skills and Innovation Strategies to Strengthen U.S. Manufacturing. Lessons from Germany*, Brookings Institution’s Metropolitan Policy Program, Washington 2015; E. HARTMANN-M. BOVENSCHULTE, *Skills Needs Analysis for “Industry 4.0” based on Roadmaps for Smart Systems*, in *Using Technology Foresights for Identifying Future Skills Needs. Global Workshop Proceedings*, edited by Moscow School of Management Skolkovo-ILO, Moscow School of Management Skolkovo, Moscow 2013, p. 24-36.

⁶³ DELOITTE-MANUFACTURING INSTITUTE, *The skills gap in U.S. manufacturing 2015 and beyond*, Deloitte Development, New York 2015, p. 6.

⁶⁴ *Ivi*, p. 5.

⁶⁵ S. NEGRELLI, *Sociologia del lavoro*, Laterza, Bari 2005, p. 111.

⁶⁶ Si veda per esempio SYMBOLA-COLDIRETTI, *AgreenCulture. Rapporto sulle tecnologie verdi*, Roma 2014.

⁶⁷ R. BOTSMAN, *What’s Mine is Yours: The Rise of Collaborative*, Collins Business, Glasgow 2010; L. GANSKY, *The Mesh: Why the Future of Business Is Sharing*, Penguin, London 2010; B. BUCZYNSKI, *Sharing is Good*, New Society, Gabriola Island 2013.

4.0 o *smart manufacturing*) sono solo alcuni dei nuovi contesti che richiedono alla persona capacità di decisione rapida (*decision making*), individuazione del problema (*problem raising*), risoluzione in autonomia di problemi complessi (*problem solving*), creatività (*imagination*)⁶⁸, adattabilità (*adaptability*)⁶⁹, pensiero laterale (*lateral thinking*)⁷⁰. La formazione di queste competenze non è standardizzabile in moduli di insegnamento per nozioni, ma ha bisogno di formazione situata, di esperienze reali spiegate e riflesse dal formatore, di analisi dell'esperienza e allenamento pratico.

Queste dimensioni non sono formabili se non facendo tornare al centro del processo formativo la persona, «la sua natura, il suo essere e voler essere, il coinvolgimento attivo e progettuale di tutte le dimensioni della sua intenzionalità, la sua crescita globale come persona autonoma e non soltanto come una persona che abbia acquisito capacità più o meno specialistiche in un settore professionale [...]». Cosicché «esercizio competente di un lavoro» è diventato «agire bene», da uomini integralmente compiuti, in qualsiasi lavoro»⁷¹. Se l'*employability* tradizionalmente intesa ha rappresentato per anni, anche nella logica della copiosa produzione delle istituzioni europee, una indicazione per la formazione della persona *per* il mercato del lavoro (quindi formazione subordinata al mercato), i centri di ricerca più avanzati mettono ora in discussione la natura utilitaristica (e sgradevolmente impositiva) di questa tecnica e posizionano allo stesso livello la formazione della persona *e* il mercato del lavoro⁷². Questa «occupabilità lungo tutto l'arco della vita» non si realizza con lo specialismo del sapere e neanche con un

⁶⁸ Questi tre termini – *problem solving*, *decision making*, *imagination* – si devono soprattutto alla letteratura manageriale. Si veda per esempio J. ADARI, *Decision making & problem solving. Allenare la propria mente alle tecniche di pensiero pratico. Affinare le capacità di pensiero creativo. Imparare ad assumere decisioni brillanti*, Franco Angeli, Milano 2008.

⁶⁹ Era questo uno dei quattro pilastri della Strategia europea per l'occupazione avviata dal Consiglio straordinario sull'occupazione di Lussemburgo nel novembre del 1997, per mettere in atto quanto disposto dal Trattato di Amsterdam (ottobre 1997), che aveva ricompreso gli interventi per il lavoro tra le priorità dell'azione comunitaria. All'interno di questo contesto l'adattabilità era definita come la capacità di adeguarsi ai mutamenti del mercato del lavoro.

⁷⁰ La definizione si deve allo psicologo Edward De Bono. Si veda E. DE BONO, *Il pensiero laterale*, Rizzoli, Milano 2000.

⁷¹ *Ivi*, p. 383.

⁷² Ne è un avveniristico esempio la Scuola internazionale di dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro organizzata presso l'Università degli Studi di Bergamo dal Centro di ateneo per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (CQIA) e da ADAPT. La forte collaborazione col mondo dell'impresa non è intesa in termini servili, ma di *partnership* per una formazione integrata e integrale dei dottorandi, per il tramite del metodo dell'alternanza formativa. Per approfondimenti si veda L. CASANO, *Dottorato indu-*

razionalistico e nozionistico tentativo enciclopedico, ma con «il compito pedagogico [di] formare una coscienza viva dell'esistenza dell'uomo; [...] una autentica ansia e cura per l'uomo e per la sua opera»⁷³.

Tale indicazione, che sarebbe gravemente superficiale qualificare come “astratta”, non dimentica l'importanza della formazione anche professionale, ma la situa in un contesto più ampio:

si tratta di creare un tutto, che si possa dominare con lo sguardo e da cui sia possibile ricavare, poi, un lavoro pratico. Deve costituire una forma [...] e questa forma dovrebbe essere coniata non solo dal contenuto, ma anche dalle modalità operative della professione un tempo esercitata; dovrebbe quindi essere capace di contenere un'immagine vivente di ciò che è un maestro, un uomo del diritto, un ingegnere; come, cioè, costoro si rapportano alla vita nel suo insieme e a partire da quale *éthos* essi dovranno svolgere il lavoro⁷⁴.

Non si tratta di scegliere manicheisticamente e artificiosamente tra teoria e pratica, tra auto-contemplazione didattica ed operatività lavorativa, ma ordinare entrambe le dimensioni in una pretesa formativa più vasta, che permetta al discente di comprendere appieno la realtà nella quale vive⁷⁵ e non solo di apprendere competenze individuali⁷⁶ (è proprio questa l'origine del termine “università”: uni-vertere, orientare i tanti saperi particolari verso il desiderio del vero)⁷⁷.

striale e apprendistato di alta formazione: il caso ADAPT, in «Bollettino speciale ADAPT», 16 luglio 2013, n. 22.

⁷³ R. GUARDINI, *La responsabilità dello studente nei confronti della cultura*, in ID., *Tre scritti sull'università*, Morcelliana, Vago di Lavagno 1999, p. 69.

⁷⁴ Ivi, p. 37.

⁷⁵ «L'Università non può essere solo il luogo dell'apprendimento delle competenze individuali, ovvero solo una espressione dell'economico. Deve essere anche il luogo per formare delle conoscenze in un insieme di saperi più vasto, per favorire il dialogo nella comunità universitaria e per favorire la capacità di quest'ultima di comprendere il Paese in cui si vive collocato in Europa», A. QUADRIO CURZIO, *Università, società, economia*, in *L'Università e la sua riforma*, cit., p. 97.

⁷⁶ Competenze individuali che comunque non possono essere dimenticate, come eloquentemente ricordato da Giovanni Battista Montini in *Discorso con i Professori*, 1928, in G.B. MONTINI, *Scritti fucini (1925-1933)*, a cura di M. Marcocchi, Edizioni Studium, Roma 2004, p. 160: «Gli studenti hanno pur bisogno di essere avviati ad una professione: andiamo adagio a svalutare questa finalità della Scuola Universitaria, perché potrebbe proprio esser a questo modo che, invece di rimediare al lamentato distacco dell'Università dalla vita vissuta, lo si accentuasce fino al punto di farne un'accademia di placidi, artificiosi e rari autocontemplatori».

⁷⁷ «Una volta in ogni semestre c'era un cosiddetto *dies academicus*, in cui professori di tutte le facoltà si presentavano davanti agli studenti dell'intera università, rendendo così

4. La dimensione soggettiva delle competenze

Arrivati a questo punto della trattazione è opportuno operare una breve digressione definitoria dedicata alla parola “competenza”, particolarmente utilizzata nel paragrafo precedente e ripetuta in quello successivo.

La centralità della persona nel processo educativo integralmente inteso permette di usufruire di una definizione di “competenza/e” diversa da quella tradizionalmente trasmessa.

Il Cedefop spiega la “competenza” come «la capacità di applicare in modo appropriato in un determinato contesto (istruzione, lavoro, sviluppo personale o professionale) i risultati dell'apprendimento»⁷⁸. Di conseguenza, le “competenze trasversali” (*soft skills*) sono così definite perché «trasversali rispetto ai singoli mestieri e settori e connesse alle competenze personali (fiducia in se stessi, disciplina, imprenditorialità) e sociali (pre-disposizione al lavoro di gruppo, comunicazione, empatia)»⁷⁹. Ancor più specificamente, tali competenze sono “trasversali” non solo rispetto alle situazioni lavorative, ma anche nei confronti delle “competenze disciplinari”, ovvero si ritrovano in ogni diversa disciplina di studio e quindi non possono essere oggetto di un solo insegnamento (per dirla con il Cedefop, non possono essere risultato di un solo apprendimento). Ciò non determina l'impossibilità del trasferimento della competenza, ma certamente lo complica.

L'elemento caratterizzante di questa diffusa definizione di “competenza” sta proprio in questo assunto: la competenza è trasferibile, insegnabile, allenabile, costruibile. Di conseguenza la competenza assume i tratti dello “oggetto”, “qualcosa” da apprendere diverso dal soggetto che ne vuole entrare in possesso. Non si tratta di una definizione neutrale e scevra di conseguenze: impadronirsi della competenza così caratterizzata diventa, «anzitutto, trovarla in un luogo e in un tempo determinati che sarebbero

possibile un'esperienza di *universitas* [...] l'esperienza, cioè del fatto che noi, nonostante tutte le specializzazioni, che a volte ci rendono incapaci di comunicare tra di noi, formiamo un tutto e lavoriamo nel tutto dell'unica ragione con le sue varie dimensioni, stando così insieme anche nella comune responsabilità per il retto uso della ragione – questo fatto diventava esperienza viva», in BENEDETTO XVI, *Fede, ragione e università. Ricordi e riflessioni*, Università di Regensburg 12 settembre 2006.

⁷⁸ CEDEFOP, *op. cit.*, p. 49.

⁷⁹ CEDEFOP, *Skills Panorama glossary*, <http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/glossary>, consultato ad agosto 2015. Questa definizione è certamente più sinteticamente “burocratica” di quella presentata nella nota 55.

altro da noi: la “competenza” come un *objet trouvé* o un *objet à trouver*. In secondo luogo, impadronirsi della “competenza” vorrebbe dire farsi guidare nei tempi e nei modi da chi l'avrebbe già trovata (il competente, il “maestro”, il “mastro”), al fine di incorporarla, “digerirla” e farla propria⁸⁰. Questa sostanziale reificazione del termine giustifica la formazione delle e sulle competenze e spiega il successo di un'espressione come “insegnare per competenze”⁸¹.

Ulteriore passaggio logico: se la competenza è indottrinabile «allora pare naturale, infine, concludere che la “competenza” non sarebbe, al fondo, qualcosa di qualitativamente diverso da una “informazione”, da una “conoscenza” e da una “abilità”, ma ne costituirebbe un'estensione successiva e scalare». «Si potrebbe quasi dire che [le competenze] costituiscono il vertice o l'intreccio di questo percorso che parte dal basso, le informazioni, e che, fermandosi poi alle stazioni delle conoscenze e delle abilità, giunge, alla fine del viaggio, alle competenze»⁸².

Sono assolutamente diversi il percorso definitorio e le conseguenze pratiche della “competenza” intesa come dimensione soggettiva o, meglio, “personale”, che attiene al modo di essere del soggetto di fronte ai problemi della vita, siano essi privati, sociali o lavorativi.

Il più rilevante corollario pratico di questa seconda definizione attiene la funzione della scuola e, più in generale, di tutta l'istruzione e formazione:

il passaggio da una semantica e da una pragmatica del termine competenza intesa come un “oggetto”, a una semantica e a una pragmatica dello stesso termine questa volta, però, concepito come un “soggetto”, dovrebbe, infatti, contribuire a sanzionare ciò che due secoli di pedagogia sembrano aver maturato come legittimo criterio di comprensione e di giudizio della natura educativa della scuola. Essa deve servire per far crescere al massimo possibile ogni soggetto in quanto persona, per rendere migliore la competenza personale di ciascuno nel pensare, nel sentire, nel fare, nel muoversi, nel gustare, nel relazionarsi con gli altri, nel chiedere e nel dare rispetto, nel cooperare, nel costruire, nel fare il bene e nell'evitare il male, nel porsi le domande sul senso della propria e dell'altrui vita nel mondo. Nella scuola, in

⁸⁰ G. BERTAGNA, *Saperi disciplinari e competenze*, in «Studium Educationis», vol. III, 2010, n. 2, p. 5.

⁸¹ Si vedano, a titolo di esempio, F. BATINI, *Insegnare per competenze*, Loescher, Torino 2013; F. DA RE-C. SCAPIN, *La didattica per competenze e inclusione*, Erickson, Trento 2014; I. FIORIN, *Insegnare per competenze*, in *Verso la scuola delle competenze. Atti della giornata di studio. Roma, 14 maggio 2009*, a cura di G. Malizia-S. Cicatelli, Armando, Roma 2009, pp. 59-74.

⁸² G. BERTAGNA, *Saperi disciplinari e competenze*, cit., pp. 10-12.

altri termini, non dovrebbe aver spazio una pedagogia che chieda alle persone [...] di trovare la propria dignità nell'acquisire "oggetti", fossero pure quelli più alti della cultura e dell'educazione. Dovrebbe invece trovare spazio una pedagogia del contrario: che adopera il superamento della centralità degli "oggetti" di qualsiasi natura (anche quelli più alti della cultura) per far esaltare quella di ogni persona umana, nella relazione tra persone umane⁸³.

In altri termini, la competenza quando è intesa come personale non è insegnabile, non è scomponibile, non è precisamente identificabile⁸⁴. Non si impara ad essere competenti perché la competenza non è oggetto di sapere, bensì di potere, dell'essere⁸⁵. Di conseguenza si è competenti e per questo si può essere al più accompagnati a scoprire, valorizzare, esaltare la propria competenza personale, con un atto educativo maieutico, non certo costruttivo.

L'accettazione di una definizione di "competenza" così delineata disinnesca la crescente retorica attorno alla centralità delle competenze per essere occupabili e ridimensiona le strategie volte a insegnare ai giovani quelle "competenze trasversali" così necessarie per resistere al cinico darwinismo del mercato del lavoro del terzo millennio⁸⁶. La scuola, la formazione professionale, l'università, gli ITS, i corsi di formazione continua possono trasmettere informazioni e conoscenze e, al più, allenare le abilità, ma non insegnare "competenze", in qualunque modo le si voglia aggettivizzare, in particolar modo se "trasversali", perché dimensione innata della persona,

⁸³ *Ivi*, pp. 13, 14.

⁸⁴ «La dottrina della scienza [...] non è affatto oggetto del Sapere [...]. Di essa si fa un oggetto soltanto per chi non la possiede ancora [...] solo per costui la si espone in parole. [...] chi l'ha, costui, in quanto guarda soltanto se stesso, non parla più di essa, ma la vive, la fa, e l'esercita [...]. Precisamente non la si ha, ma la si è, e nessuno la possiede finché egli stesso non si sia trasformato in essa», J.G. FICHTE, *Esposizione 1801-1802*, in ID., *Scritti sulla dottrina della scienza 1794-1804*, Utet, Torino 1999, pp. 587-588.

⁸⁵ Non a caso si parla, con un termine abbastanza appropriato, di "*life skills*": «in un contesto produttivo sempre più aperto al cambiamento e sempre meno regolato da vincoli tecnologici e organizzativi, che richiede di aggiornare continuamente le competenze tecniche specifiche, sono diventate determinanti le *life skills*, cioè le competenze che attengono alla "vita personale" di un lavoratore. Sono le competenze cognitive (saper trovare soluzioni e prendere decisioni), relazionali (saper interagire con gli altri) e affettive (gestire le proprie emozioni ed avere una consapevole autostima). I lavoratori della conoscenza, che non sono soltanto gli esperti e i tecnici, ma anche buona parte degli operativi più qualificati, fanno un grande uso di questi saperi impliciti o taciti, che non si acquisiscono attraverso un apprendimento formale», in E. REYNERI, *Sociologia del mercato del lavoro*, Il Mulino, Bologna 2005, vol. II, *Le forme dell'occupazione*, p. 67.

⁸⁶ A. ACCORNERO, *Era il secolo del lavoro*, Il Mulino, Bologna 2000, p. 112.

che scuola, formazione professionale, università, ITS, corsi di formazione continua devono aiutare a fare emergere, a fare diventare qualità cosciente, a utilizzare correttamente perché la persona sia capace di “pensare fuori dagli schemi” (*think out of the box*)⁸⁷.

È quindi più corretto sostituire l'espressione “competenze trasversali” con «competenze personali utili a risolvere (o vivere) problemi complessi». Questo comunque non neutralizza una delle osservazioni di partenza: la centralità di queste competenze personali è crescente nel mercato del lavoro⁸⁸. Capire come aiutare la persona nel fare emergere queste sue caratteristiche è un problema di assoluta rilevanza pedagogica, che interessa la formazione di ogni tipo e ad ogni livello⁸⁹.

⁸⁷ R. BONZIO, *Italiani di frontiera. Dal West al Web: un'avventura in Silicon Valley*, Egea, Milano 2015 (formato *e-book kindle*). La capacità degli italiani di pensare in modo originale è una qualità che è stata riconosciuta da tutti gli intervistati negli Stati Uniti d'America dall'autore del testo: «uno studente americano sa tutto di un tema di suo interesse, ma di quelli adiacenti generalmente non conosce nulla. E questa capacità di sintesi degli italiani, la capacità di saper unire idee da punti diversi per arrivare a una risposta, agli studenti americani manca». In effetti anche la strabordante retorica sulla “italianità” (intesa come una sorta di competenza invisibile) più o meno inconsciamente assume un postulato corretto, nell'ottica della definizione presentata: è evidente che non si possa insegnare a uno straniero ad essere italiano e che quindi si tratta di una competenza non trasmissibile, soggettiva.

⁸⁸ «Se si chiede loro di definire quali siano le competenze necessarie da acquisire per prepararsi al lavoro, i giovani tendono in prevalenza a citare l'informatica, la competenza tecnica specifica e la conoscenza di una lingua straniera (prevalentemente l'inglese). Solo alcuni dichiarano la preoccupazione di acquisire una preparazione di carattere generale come premessa a quella specifica che è quella che riteniamo opportuna per trasferire ai giovani una cultura generale del lavoro che comprenda ciò che è comune ai vari mestieri e professioni in termini di diritti, doveri e competenze trasversali e che risulta necessaria premessa e completamente alla formazione specialistica di una mansione specifica», in *La formazione al lavoro. Insegnando si impara*, a cura di A. Quadrio Aristarchi-C. Franchetti, Credito Valtellinese, Sondrio 2013, p. 88.

⁸⁹ «Esiste una individualità interiore, un ego, che si sviluppa spontaneamente, indipendentemente da noi: l'unica cosa che noi possiamo fare è aiutare colui che è potenzialmente un genio, un generale o un artista a realizzare sé stesso, eliminando gli ostacoli che gli si oppongono sulla via della realizzazione», in M. MONTESSORI, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano 2013, p. 20-21. A proposito della forza delle imprecisamente definite “competenze trasversali”, è interessante notare che Larry Page e Sergei Brin (fondatori di Google), Jeff Bezos (fondatore di Amazon), Jimmy Wales (fondatore di Wikipedia) e Will Wright (creatore del videogioco *Sim*), ovvero il *Gotha* dell'industria informatica moderna, hanno tutti frequentato scuole impostate sul metodo Montessori. Questa significativa coincidenza ha giustificato la creazione dell'espressione “Montessori Mafia” in P. SIMS, *The Montessori Mafia*, in «The Wall Street Journal», 5 April 2011.

5. *Educazione è occupabilità. Le ragioni dell'educazione*

L'analisi effettuata nei precedenti paragrafi permette di dimostrare tre tesi relative alle ragioni e agli effetti della educazione.

La prima è che l'occupabilità non è una dimensione di interesse degli addetti ai lavori delle politiche attive, ma, se correttamente definita, una cartina di tornasole della qualità di un sistema formativo, che se è efficiente è in grado di posizionare nel mercato del lavoro i diplomati e i laureati non solo e non tanto perché tecnologicamente addestrati nei settori di interesse prevalente delle imprese, ma perché capaci di "stare" nella realtà e leggerla nella sua complessità, dotati di un metodo di ricerca della verità che funziona sempre e non solo in alcuni ambiti scientifico-disciplinari.

La seconda tesi è che il radicale mutamento della formazione in atto, parallelamente alla trasformazione del lavoro nell'epoca della società della conoscenza, ha operato un cambio di paradigma pedagogico tutt'altro che neutrale nei suoi effetti: la "formazione pratica" non è più appannaggio dell'addestramento lavorativo e della iper-specializzazione, ma una condizione necessaria per l'emersione di quelle competenze personali utili a risolvere problemi complessi che sono slegate dal singolo posto di lavoro, ma fondamentali per affrontare correttamente ogni situazione. La stessa teoria si può presentare da un altro punto di vista osservando che la sfida della "intelligenza trasversale" supera l'annosa contrapposizione tra "sapere teorico" e "sapere pratico", poiché nessuno dei due estremi permette la formazione di conoscenze e abilità versatili, coscienti ed operative quali quelle richieste a chi si trova ad affrontare situazioni (lavorative e non lavorative) estremamente diverse e in evoluzione. Solo la corretta miscelatura dei due diversi poli del sapere può raggiungere il risultato e questo successo è nelle mani dell'educatore, che ha il compito di introdurre l'educando alla realtà ponendo al centro la sua persona e i suoi talenti. Tra il "saper pensare" (teoria) e il "saper fare" (pratica) emerge il "saper essere", che inevitabilmente ricomprende entrambe le dimensioni⁹⁰.

Ciò che contraddistingue la nostra epoca [...] riguarda le trasformazioni del lavoro verso un ampliamento dei contenuti relazionali, di creatività e di iniziativa

⁹⁰ «La competenza non è un fenomeno assimilabile al saper fare, ma un modo di essere della persona che ne valorizza tutte le potenzialità», in D. NICOLI, *Una scuola delle persone competenti*, in *Verso la scuola delle competenze. Atti della giornata di studio. Roma, 14 maggio 2009*, cit., p. 119.

personale, caratteristici di quella dimensione del “saper essere” sempre più richiesta in gran parte dei lavoratori⁹¹.

Terza tesi: è evidente che il “saper essere” non può considerarsi uno degli obiettivi dell’educazione economicamente intesa, bensì la vocazione (e la sfida) del processo educativo genuinamente definito, ovvero quello che «riguarda tutte le dimensioni che sostanziano la persona e tutti i contenuti che le riempiono» e che «implica sempre una relazione interpersonale»⁹². L’educato (giovane o adulto che sia) è quindi colui che sa essere, ovvero che vive pienamente la sua vita, mettendo a frutto i talenti innati, che ha riconosciuti, perfezionati, allenati, personalizzati ed evoluti grazie ai dispositivi educativi utilizzati dall’educatore e grazie allo stesso (e necessario) rapporto con lui⁹³. L’educando è al centro, è il protagonista, del processo di trasmissione del patrimonio di visioni, valori, conoscenze, informazioni, organizzate in diverse scienze, che si realizza con l’educazione.

La vera educazione non è quella impartita dal maestro: l’educazione è un processo naturale che si svolge spontaneamente nell’individuo, e si acquisisce non ascoltando le parole degli altri, ma mediante l’esperienza diretta del mondo circostante. Il compito del maestro sarà dunque di preparare una serie di spunti e incentivi all’attività culturale, distribuiti in un ambiente espressamente preparato, per poi astenersi da ogni intervento troppo diretto e invadente. I maestri umani non possono far altro che aiutare la grande opera mentre si compie sotto i loro occhi, come i servi aiutano il padrone. Così facendo, assisteranno allo sviluppo dell’anima umana⁹⁴.

⁹¹ Lo scrivono A. BRUNI-S. GHERARDI, *op. cit.*, p. 12, citando l’introduzione di S. NEGRELLI, *op. cit.*

⁹² G. BERTAGNA, *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*, cit., p. 356.

⁹³ «L’apprendimento e la conoscenza vengono generati prevalentemente attraverso la relazione; l’apprendimento è, insomma, un processo sociale. Questo modo di interpretare la costruzione della conoscenza rivoluziona le visioni di matrice comportamentista e cognitivista che guardano all’apprendimento come a un processo perlopiù individuale. La teoria della Comunità di pratica marca il passaggio da una “epistemologia del possesso della conoscenza” a una “epistemologia della condivisione della conoscenza”», L. PERLA, *Comunità di pratica; Pratica*, in *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, a cura di G. Bertagna-P. Triani, La Scuola, Brescia 2014, pp. 113-114.

⁹⁴ M. MONTESSORI, *op. cit.*, p. 2-3.

6. *Conclusioni. L'alternanza formativa oltre i modelli amministrativi e tecno-economici*

Alla luce del percorso definitorio effettuato chiarendo gli opposti significati che possono assumere le parole “educazione”, “occupabilità” e “competenza” è possibile superare la definizione “domandista” del valore della formazione situata e dimostrare come l'alternanza formativa sia una metodologia pedagogica non solo possibile, ma addirittura necessaria in ogni processo educativo che ambisca alla crescita integrale della persona e quindi a una sua occupabilità lungo tutto l'arco della vita.

Questa occupabilità reale e non solo economica non si realizza con la scolastica ed enciclopedica archiviazione di nozioni, né con il semplice addestramento tecnico, bensì per il tramite di una azione pedagogica profonda, rivolta alla coscienza viva dell'uomo e alla sua completezza. Gli educatori non sono i costruttori delle qualità del discente, ma coloro che hanno il compito di fare emergere e rendere coscienti le competenze personali culturali e generali utili a vivere tutti i problemi complessi della vita, tra cui certamente anche quelli lavorativi.

L'alternanza «come principio educativo [...] pone in evidenza lo stretto rapporto fra agire e apprendere: l'azione e il sapere si generano a vicenda, divenendo l'uno il principio dell'altro, l'azione produce a sua volta risorse per generale e gestire l'azione»⁹⁵.

L'alternanza formativa, infatti, si riferisce all'intreccio pedagogico-didattico strutturale che esiste tra teoria e azione, tra cognitività e manualità, tra esperienza formativa intenzionale (insegnamento) e funzionale (apprendimento), tra le discipline adoperate come mezzi per il lavoro e per la vita e le discipline considerate fini culturali da apprendere a partire dal lavoro e dalla vita, tra compiti scolastici astratti e formalizzati e compiti sociali concreti ed autentici, tra cultura in senso sia classico sia antropologico e qualità della vita personale che faccia sintesi di tutte le esperienze e i pensieri di ciascuno⁹⁶.

L'alternanza è sia un principio, ovvero la ricorsività teoria-prassi, sia un dispo-

⁹⁵ *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, a cura di P.C. Rivoltella-P.G. Rossi, La Scuola, Brescia 2012, ed. digitale, citando *Alternance en formation*, a cura di F. Merhan-C. Ronveaux-S. Vanhulle, De Boeck, Bruxelles 2007.

⁹⁶ G. BERTAGNA, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, in *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, a cura di G. Bertagna, La Scuola, Brescia 2012, p. 110.

sitivo, ovvero la ricorsività tra immersiva nell'azione e distanziamento riflessivo in contesti formali⁹⁷.

Se non è possibile apprendere nulla nella sua completezza solo riducendo il processo cognitivo a nozioni teoriche o ad esperienze pratiche, ma entrambe le dimensioni devono coesistere per giungere a una conoscenza piena, allora l'alternanza è un metodo educativo inevitabile. Più propriamente si potrebbe definirla "integrazione", superando anche l'ultimo residuo di distanza nel significato del termine italiano: integrazione tra teoria e pratica e, quindi, integrazione tra formazione e lavoro all'interno dei percorsi scolastici e formativi.

L'alternanza formativa è destinata a fallire se concepita come una opzione formativa, un possibile percorso di istruzione e formazione aggiuntivo a quelli tradizionalmente erogati: esattamente quanto successo nel nostro Paese dal 2003 (anno della prima definizione legislativa di alternanza scuola-lavoro) ad oggi, come dimostrano gli insoddisfacenti dati pubblicati annualmente dall'Indire⁹⁸. Una realizzazione di questo genere svela una concezione solo amministrativa di questa metodologia didattica, trattata alla stregua di un corso facoltativo di lingua straniera o, al più, come percorso sperimentale parallelo a quello ordinario.

È altrettanto infausta la sorte dell'alternanza quando sostenuta da ragioni economico-produttive, orientate in primo luogo alla copertura del disallineamento formativo e professionale tra conoscenze e abilità formate dal sistema educativo e richieste dal mondo del lavoro.

I sistemi scolastico-universitari nazionali non devono essere ridisegnanti in funzione dell'alternanza per migliorare le performance occupazionali degli studenti, come sta accadendo nel contesto europeo da quando è iniziata la crisi economico-finanziaria del 2008, bensì gli indicatori relativi alla disoccupazione e inattività giovanile miglioreranno solo se i sistemi scolastico-universitari sapranno rimettere al centro della loro attenzione l'educazione integrale della persona e, così facendo, inevitabilmente incoraggiare una maggiore integrazione tra formazione e lavoro.

Il mezzo è lo stesso (l'alternanza/integrazione formativa), ma il fine è diverso: nella logica "ministeriale", la qualità della formazione; nella logica "europea", la politica economica; nella logica integralmente educativa, la crescita del giovane.

⁹⁷ P.G. ROSSI, *Ripensare la ricerca educativa nell'ottica della professionalità docente e della generalizability*, in «Pedagogia Oggi», 2015, n. 2, p. 51.

⁹⁸ Si vedano gli *Esiti Monitoraggi Nazionali*, in materia di alternanza scuola-lavoro, pubblicati sul sito <http://www.indire.it>.

