

Insegnare e apprendere per laboratorio.

Proposta del laboratorio e formazione scolastica nella riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione

Giuseppe Bertagna

Dipartimento di scienze della persona, università di Bergamo

Storiella zen. Un ubriaco torna casa. Barcolla. Non riesce a mettere la chiave nella toppa. Dopo alcuni tentativi, gli cade. Deve cercarla, se vuole entrare. Dopo una mezz'ora, passa un signore. Sotto il lampione che illumina la strada, vede, subito riconoscibile, l'ubriaco che si aggira circospetto. Buon uomo che avete perduto? Stavo entrando in casa, ma mi è caduta la chiave. La sto cercando. Ma come, replica il distinto signore, se avete perduto la chiave sull'entrata di casa, come mai siete sceso fin qui a cercarla? Perché c'è la luce del lampione.

Anche noi, tutti, come l'ubriaco, siamo prigionieri delle luci che abbiamo in testa. Abbiamo la tendenza a ricondurre tutto ad esse. Dimenticando che le chiavi perdute alle porte di casa non potremo mai trovarle lì. Invece, ci comportiamo come se fosse vero. Sudiamo, ci motiviamo, ostracizziamo chi ci avverte dell'inermità del nostro sforzo, ma la chiave perduta continuiamo a cercarla sotto il lampione che abbiamo in testa (metafora per gli script che abbiamo accumulato fin dalla nostra infanzia, interiorizzandoli dallo 'spirito del tempo'). Spiazzarci ci costa troppo. Meglio la sicurezza garantita delle nostre idee che l'ansia determinata dal sospetto che possano non essere né vere, né utili, e che sarebbe ora di cambiarle.

I. I problemi della mentalità antilaboratoriale

Non è per evasività, ma per miglior intensità di comprensione del tema che mi è stato affidato che parto, allora, da lontano. Non si può, infatti, comprendere il significato e il valore del laboratorio come strategia dell'insegnamento e dell'apprendimento senza fare i conti con una mentalità diffusa e ormai, purtroppo, quasi naturalizzata. Fino a diventare il nostro immobile lampione, sotto al quale andiamo a cercare qualsiasi cosa, anche la soluzione ai problemi che non rientrano nel suo fascio di luce.

Per evidenziare i contorni di questa mentalità che, proprio perché quasi naturalizzata è difficilissimo da rompere, vorrei che, prima di entrare nel merito della teoria e della pratica organizzativa e didattica del laboratorio, presupposte dai documenti della riforma del sistema di istruzione e di formazione varata dall'accoppiata nuovo Titolo V della Costituzione e legge delega n. 53/03, riflettessimo su alcune 'situazioni'.

Faccia e viso. *Facies*, faccia, deriva dal verbo *facere*. Indica perciò un'attività, un fare. Una sineddoche, peraltro, come è noto, la faccia, nel linguaggio comune. E', infatti, la parte (la faccia) per il tutto, cioè, per l'uomo nel suo complesso, corpo e anima, personalità e statura fisica, cultura e carattere. Insomma, quanto è più caratteristico dell'uomo. Quante volte, però, fin dalla scuola primaria viene spontaneo alle maestre correggere, in una composizione dei ragazzi, faccia con viso? Pare più elegante, meno plebeo. Viso, da *visus*, a sua volta da *videre*. I latini, come ogni popolo, del resto, che non adottavano parole senza ragioni profonde, usavano *visus*, viso, come un'ulteriore sineddoche: nella faccia, infatti, ci sono due dimensioni che coinvolgono e richiamano il vedere. Una, attiva, per il soggetto, è quella degli occhi con cui ciascuno di noi guarda gli altri e il mondo. Quasi a dire che l'uomo sta lì: negli occhi che vedono ciò che c'è e chi c'è. Una, passiva, per il soggetto, è quella per cui la sua faccia di ognuno di noi è vista dagli altri. Quasi a dire, insomma, nell'impiegare viso, che l'uomo è sì la faccia, ma la faccia trova la propria più intima natura nel vedere (dimensione attiva) e nell'essere vista (dimensione passiva), per cui, per la proprietà

transitiva, l'uomo può davvero essere emblematicamente riassunto nello sguardo del viso. Una forma di sottile *mise en abîme*.

Al vedere, agli occhi, nel senso attivo e passivo prima ricordato, tuttavia, da sempre, è collegata, nella tradizione occidentale, l'attività teoretica¹. Quanto, nella nostra tradizione, per ragioni storiche complesse, pare il più lontano possibile dall'attività, dal fare, dall'agire. Fino al punto di aver costruito a poco a poco la mentalità che anche ora sembra invincibile per cui chi pensa non fa, e chi fa non pensa. Il pensiero che sarebbe puro, che non si deve mai sporcare con il fare e l'operare, e che se facesse, si contaminerebbe, perderebbe la sua purezza e, quindi, non potrebbe che appesantirsi e sbagliare. Il fare degraderebbe, sarebbe plebeo, inclinerebbe verso il basso e il materiale; il pensare, invece, innalzerebbe verso il cielo, sarebbe aristocratico, allontanerebbe dal fango materiale. Come se davvero, nell'uomo, potesse esistere un fare che non pensa e un pensiero che non fa². Cosicché chi studia non lavora né deve lavorare, e chi lavora significa che non studia. Con tutte le conseguenze del caso, tipo l'esistenza di un'età della vita in cui si studia e una in cui si lavora. Quasi esistesse una saracinesca tra i due momenti.

Conclusione. La correzione, della maestra, della parola faccia con la parola viso sta, purtroppo implicitamente, quasi fosse ormai una cosa naturale, per il seguente messaggio educativo e culturale che i bambini imparano subito, se già non l'hanno interiorizzato in famiglia: bisogna trascurare il fare e privilegiare l'astratto della teoresi, fino ai funambolismi intellettuali dei tanti vanverologi che popolano i nostri schermi e i nostri giornali. Per fare un esempio, meglio avere un distretto giudiziario, quello di Napoli, dove esistono più avvocati dell'intera Francia che immaginare lo stesso distretto ricco di maestri artigiani, idraulici, tornitori...perfino di ingegneri. Per fare un altro esempio, meglio avere 350.000 matricole universitarie contro le 270.000 della Germania che ha trenta milioni di abitanti più di noi, che avere, come la Germania, anche oltre 250.000 giovani cittadini impegnati nella cosiddetta istruzione e formazione professionale superiore: per noi, sarebbero già molti i quasi 10.000 studenti striminziti che frequentano i corsi di Ifts e che non corrono per acquisire il titolo di 'dottore'.

Letterati, non tecnici alla ribalta. Un'altra conferma della stranezza del nostro paese. Carlo Cassola polemizzò a lungo con Italo Calvino perché questi aveva dichiarato che Galileo era uno dei più grandi scrittori italiani; io credevo, diceva Cassola, che fosse il più grande 'scienziato' italiano. Il grande storico marxista della letteratura Alberto Asor Rosa, per converso, nel suo contributo su *La cultura italiana dal 1870 al 1976*, inserito nella *Storia d'Italia* Einaudi, adesso addirittura offerta ai lettori dal giornale di Confindustria che della scienza e della tecnica dovrebbe offrire un'immagine culturalmente meno squalificata di quanto sia costume, esclude dalla sua rassegna chi non sia stato scrittore, poeta, romanziere, critico letterario, saggista classico e simili. Anche a non volerlo, quindi, conferma lo stereotipo che vuole da una parte la scienza, dall'altra, ben separata, la letteratura. Immaginiamo se a qualcuno, da noi, affiora spontaneamente, in testa, l'idea che anche la tecnica, il fare, l'operare sia cultura e produca cultura, e contenga non solo scienza, ma anche arte, storia, letteratura, lingua, mito...

Da noi, in effetti, non salgono agli onori della cronaca, né diventano protagonisti di dibattiti televisivi, di diffusa ricerca storico-scientifica e di alta divulgazione o, più modestamente, oggetti di attenzione degli uffici di toponomastica degli 8102 comuni d'Italia gente come Francesco Brioschi, industriale fatto da sé, che fonda nel 1863 il Politecnico di Milano come Regio Istituto Tecnico Superiore; oppure personaggi come Giovan Battista Pirelli, Vincenzo Stefano Breda, Raffaele Rubattino, Erasmo Piaggio, Giovanni Bombrini, Vincenzo Florio, Ferdinando Maria Perrone, Ernesto Breda, Enrico Forlanini, Luigi Magrini. Al massimo, questi personaggi meritano l'intitolazione di una strada nella loro città di origine, ma fuori da questi confini locali sono più

¹ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 39 e ss.

² G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica...cit.*

sconosciuti dei letterati scapigliati che, certo, non hanno contribuito a far cambiare idee, società e mondo quanto loro.

Ancora meno sono ritenute esemplari per la via sociale e per le giovani generazioni vicende esistenziali e professionali come quelle di Natale Cappellaro, il giovane operaio dell'Olivetti che, nel dopoguerra, progettò le nuove macchine da calcolo che fecero la fortuna di quella azienda oggi svaporata in sigle improbabili, con gli ingegneri nuovi assunti, 110 e lode al Politecnico di Torino, che facevano a gara per lavorare gomito a gomito con lui, e che fece carriera fino a diventare direttore generale; o come quella, non si dice di Aimone Jelmoni che costruì l'Autostrada del Sole e che mise a punto con la Genova La Spezia la più avveniristica e tecnologicamente avanzata autostrada europea, in fondo era pur sempre un ingegnere, ma, per esempio, di Angelo Mairutti, classe 1928 che entra alla Guzzi a 14 anni, dopo l'avviamento professionale, e inventa prima il famoso Galletto e poi, in Veneto, quando si mette in proprio, la altrettanto famosa bici Graziella.

Da noi, infatti, il lavoro è sempre *ponos* (il *labor* latino, il *labour* inglese, il *Mühe* tedesco), mai *ergon* (l'*opus* latina; lo *work* inglese, il *Werk* tedesco). E, inoltre, è sempre ritenuto senza oppure almeno povero di 'cultura', sia essa enucleata o nucleata. Tanto meno è valutato fattore decisivo di educazione alla convivenza civile: semmai soltanto penitenza e maledizione da sopportare al fine di acquisire i mezzi finanziari per creare cultura e convivenza civile fuori dal lavoro, dopo il lavoro, non con e dentro il lavoro³.

Ovvio, in questo contesto, che stupisca fino al punto di finire nelle pagine centrali del Corriere della sera (22 novembre 2003) l'imbarazzo di un ragioniere di 35 anni, con 12 anni di anzianità alle spalle e con 978 euro mensili di stipendio, figlio a carico e moglie a part time a 380 euro mensili, che racconta con malcelata circospezione della sua svolta professionale. Un amico gli aveva chiesto di aiutarlo a finire di tinggiare un appartamento: 150 euro in nero per una giornata. Da qui l'idea di acquistare scala, secchi e pennelli e di mettersi in proprio. Ora sbaraglia tutti i concorrenti chiedendo 'solo' 600 euro al giorno. In nero. Più il suo lavoro in bianco. Ma lo scandalo non è per il nero, ma per l'imbarazzo del nostro ragioniere a confessare la cosa ai colleghi e ai vicini, perché sarebbe più prestigioso socialmente un modesto impiego da travet diplomato che un lucroso e in più soddisfacente lavoro di imbianchino che scelga le pitture giuste per i muri e le muffe giuste e le persone giuste.

Ovvio, ancora di più, che in nessun atrio delle nostre università ci sia scritto quanto molto pragmaticamente campeggia ad Harvard: 'Non dirmi chi sei, dimmi che cosa sai fare'. No, da noi c'è solo l'alto lirismo della cultura letteraria e filosofica: *studere docendo, per aspera ad astra...ecc.*

Ovvio, infine, che sorprenda accada, negli attuali istituti professionali, ciò che dovrebbe invece apparire normale: non sonnacchiose ore di lezione che la maggior parte dei ragazzi non sopporta più, ma svolgimento di un compito unitario autentico, e perciò motivante: restaurare un Caproni del 1937, altri due velivoli dello stesso modello da costruire e da far volare davvero, spiegando come, perché, in base a quali leggi, con quale matematica e perché, adoperando i registri comunicativi linguistici opportuni, traducendo istruzioni dall'inglese o facendo corrispondenza con tecnici esteri, lavorando e discutendo in équipe ecc. (come accade al Centro di formazione professionale Veronesi di Rovereto, per carpentieri, saldatori, meccanici, edili, elettricisti ed elettronici, per combattere il pregiudizio che chi non riesce al liceo sia cretino⁴).

No, da noi, fanno fatica a diventare modelli perfino gli scrittori che vengono dalla scienza e dalla tecnica. Del resto, pochissimi, ad esempio, nel novecento (l'ingegner Carlo Emilio Gadda, classe

³ G. Bertagna (ed.), *Alternanza scuola-lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, CISEM-Franco Angeli, Milano 2003; G. Bertagna, *Gli indirizzi del Liceo, le abitudini del passato e le possibili novità della Riforma Moratti*, in «Nuova Secondaria» n. 10, 15 giugno 2003, pp. 22-32; Id., *La scommessa del secondo ciclo. L'idea del campus tra 'norme generali', 'livelli essenziali di prestazioni' (Lep) e 'standard minimi formativi' (Smf)*, in «Nuova secondaria», XXII, 15 novembre 2004, n. 3, pp. 109-128; Id., *Il significato della riforma del sistema educativo e le scelte culturali e ordinamentali del decreto sul secondo ciclo*, in «Rassegna Cnos. Problemi, esperienze, prospettive per l'istruzione e formazione professionale», a. 21, n. 2, maggio-agosto 2005, pp. 51-99.

⁴ F. Ravelli, *Gli aerei degli operai ragazzini*, in «La Repubblica», 5 giugno 2005.

1893; l'ingegner Leonardo Sinisgalli, classe 1908; lo psichiatra Mario Tobino, classe 1910; l'oncologo Renzo Tomatis, classe 1929; il non laureato ma di studi scientifici e poi pilota Daniele del Giudice, classe 1943). Non siamo proprio più al tempo di Galileo.

Da noi, «intellettuale», non è proprio, come è sempre stato nella cultura anglossassone, un insulto⁵, ma il più grande complimento da ricercare e rivendicare, magari sui giornali e alla televisione. Non essere pratici e appartenere ad un'esclusività sacerdotale del sapere è un valore, non un disvalore da nascondere e superare. Chi fa il liceo classico è intelligente e votato a grandi destini, ma chi sceglie l'istruzione e formazione professionale lo sarebbe, per la mentalità comune, molto meno. La maledizione delle mani. Solo chi è più astratto e lontano dalla concretezza e dall'operatività merita rispetto e prestigio. Lo scrittore Antonio Tabucchi (L'unità del 22 giugno 2005), per esempio, esprime la sua indignazione per un «odontotecnico diventato ministro delle riforme» e un «elettrtecnico ministro della Giustizia»: ma che cosa hanno gli odontotecnici e gli elettrtecnici per meritare tanto snobistico confino? Semmai non è, in alcuni casi, più offensiva, per l'involontario ossimoro oblativo che l'accompagna sul piano etimologico, la parola 'ministro'?

«Intellettuale», come termine, apparve nel corso del XIX sec., in Russia, per indicare studenti senza arte né parte che non si occupavano d'altro che di complottare. I *Demoni* di Dostoevskij e *Sotto gli occhi d'Occidente* di Conrad descrivono questo genere di terroristi nullafacenti e tuttoperanti⁶. Non sapevano avvitare una lampadina, tanto meno sapevano perché, chiudendo l'interruttore, si accendeva, non parliamo di otturare un dente, ma in compenso concretizzavano l'utopia, facevano la rivoluzione letteraria, coltivavano i loro desideri deliranti e stordivano il prossimo di parole, parole, parole....Con gli opportuni adattamenti della storia, non siamo dinanzi ad alcuni tratti che, anche da noi, hanno contraddistinto la cultura della generazione del 1968, oggi al potere nei giornali, nelle università, nella magistratura, nelle imprese di pubblicità, nel cinema, perfino nelle stesse aziende che da manifatturiere tendono a diventare sempre più finanziarie o da *loisir* comunicativi?

Scuola di un'altra vita. 1945, secondo dopoguerra. Finisce il patto scellerato stipulato a fine ottocento da Crispi (1887) tra industriali del nord, latifondisti del sud e grandi *élite* sindacali del nord per favorire l'industrializzazione. Un patto fondato sul protezionismo e sull'economia di guerra. Costato al 'popolo minuto' (piccoli proprietari agricoli, mezzadri, braccianti, artigiani, commercianti, lavoratori autonomi, muratori, manovali, piccoli impiegati locali), in 100 anni di storia unitaria, oltre 27 milioni di emigranti, e, in più due guerre sanguinose, oltre che una costante emarginazione politica. Per la prima volta nella loro storia, con la scelta del libero mercato voluta da Sturzo e Einaudi, e con le conseguenze sociali e politiche di questa scelta fondamentale, dalla riforma agraria alla competizione economica, questo popolo sprezzantemente chiamato dai socialisti massimalisti di inizio secolo scorso 'mezza roba' perché né padroni né operai, diventa protagonista della vita sociale e civile del nostro Paese e rende l'Italia un fenomeno mondiale.

I suoi valori, come ha dovuto riconoscere anche Giorgio Fuà, per la precisione un forte spirito di solidarietà (cooperative, mutuo soccorso ecc.), una vera religione del lavoro coltivata con tenacia e sacrificio, un grande senso della famiglia, il culto della tradizione morale e religiosa e della comunità locale per includere ed integrare anche i socialmente *borderline*, il senso della frugalità e del risparmio, la responsabilità personale e sociale, sono il propellente decisivo per ciò che è stato poi definito 'miracolo italiano'. 1954-1964: il reddito nazionale raddoppiò, toccando tassi di crescita del 5% annuo. Nel 1958, per la prima volta nella storia d'Italia, gli occupati nell'industria superarono quelli in agricoltura. Fino alla metà degli anni settanta il potenziale di crescita del paese restò sempre oltre il 4% annuo (da allora una diminuzione continua, fino agli ultimi dieci anni che l'ha visto scendere all'1,3%). E, oltre il Pil, una grande trasformazione culturale e sociale.

⁵ G. Himmelfarb, *The Road to Modernity. The British, French and American Enlightenments*, Alfred A. Knopf, New York 2005.

⁶ M. Fumaroli, *Le api e i ragni. La disputa degli antichi e dei moderni* (2001), tr. it., Adelphi, Milano 2005.

I costi di questo protagonista 'affacciamento sulla storia' di questo popolo di 'mezza roba' sono noti, e sono stati ampiamente illustrati dalla storiografia. Dal 1945 al 1960, ad esempio, ben sette milioni di appartenenti al 'popolo minuto' furono costretti all'emigrazione; in soli 15 anni, circa 25 milioni cambiarono la loro residenza spostandosi dalla campagna alla città dall'agricoltura all'industria, dal sud al nord.

Ma è soprattutto su un costo culturale ed educativo che vorrei, ai fini del discorso laboratoriale, richiamare l'attenzione.

Questo popolo minuto era poco scolarizzato, certamente. Ma non era affatto incolto. Non solo perché aveva i valori che si sono prima ricordati. Valori che si nutrivano delle sue visioni del mondo costruite in secoli di tradizione cristiana. Non era incolto anche su un piano più tecnico-scientifico-professionale. Ad esempio, distingueva per forma e funzione l'ascia sgorbia (malimpeggio) dall'ascia, il raschietto dalla barramina, e sapevano perfettamente che la sluppatura dell'ulivo andava condotta con questi attrezzi fino a cavare il 'cajccio'; e che un conto era la sluppatura, un altro la potatura. Inoltre, sapevano molto bene che cos'era la morchia, e ne conoscevano pure i molteplici usi: antitarne nei bauli, antiruggine sul rame, infiammabile antifumo sulla legna da ardere. Non confondeva forme e funzioni della zappa e della vanga, del rastro e dell'erpice, della forca bidente e tridente, della falce, del falcetto e della falce fienaia, del coltro, della bure, del versoio e del vomere. Era ovvio, per ciascuno di loro, distinguere grano, grano duro, segale, miglio, sorgo, panico, mais, ma era loro altrettanto noto come si dovevano lavorare e conservare e consumare i frutti di questi cereali. Stessa cosa per gli ortaggi. Controllavano, inoltre, sebbene su un ventaglio che andava dal non professionale al professionale, il complesso processo della lavorazione della vite, fino alle tecniche di produzione e conservazione del vino. E del latte, fino ai formaggi e al burro. Distinguevano l'apparato digerente di un coniglio da quello di una gallina e di una mucca non perché fossero zoologi, ma perché quasi tutti aprivano un coniglio, uccidevano e vuotavano una gallina, assistevano almeno qualche volta alla macellazione di una mucca. Quasi tutti, inoltre, lavoravano, e ovviamente qualcuno in maniera professionale, il vinco che cresce lungo i fiumi (canestri, contenitori, ceste per vario uso), e la paglia e la rafia. Un po' come tutti erano, allo stesso tempo, oltre che ciò facevano professionalmente, anche un po' di tutte le altre professioni: allo stesso tempo fabbri, macellai, carpentieri, falegnami, muratori, commercianti, calzolai, contadini, allevatori, coltivatori, meccanici (di biciclette, di motociclette, di macchine utensili...) ecc. Una rara apertura esperienziale. Una padronanza non comune della complessità tecnico-professionale.

Ebbene, questo popolo di 'mezza roba' così decisivo, nella sua creatività, per la storia della nazione e che, per impiegare una classificazione molto nota⁷, si può dire che fosse tutto composto da straordinari 'apprendisti naturali' (*intuitive learner*), fu trasformato, nei figli, dopo un processo ultraventennale, grazie al non cambiamento di paradigma educativo e culturale della scuola ereditata dalla classe dirigente dell'ottocento e dal fascismo, in studenti tradizionali (*scholastic learner*).

Gente che imparava a scuola cose che non solo non applicava nella vita, ma nemmeno riusciva a vedere nel mondo che lo circondava, tanto le risultavano estranee. Una distanza sempre più forte tra ciò che sapeva e sapeva fare e ciò che le veniva insegnato. Una scuola sempre più distante dalla vita. Una scuola del viso, che censurava quella della faccia.

Gente che non rifletteva, a scuola, sulle visioni del mondo ingenuo e meno ingenuo di cui era portatore e che decidevano delle sue reali scelte esistenziali e sociali quotidiane, eventualmente per modificarle e cambiarle in un dialogo negoziale e cooperativo, ma che era, invece, invitata a rimuoverle per far semplicemente posto ad altre visioni del mondo presenti o nel modello e nella pratica scolastica o nell'incipiente invasività dei mass media. Comunque visioni del mondo non sue, ma mutate da altri classi ed abitudini sociali, o addirittura a lei imposte con perfido dosaggio di sollecitazione dei desideri e di seduzione propagandistica.

⁷ H. Gardner, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico* (1991), tr. it. di R. Rini, Feltrinelli, Milano 1993, p. 16 e ss..

Gente, quindi, che veniva avviata ad abituarsi ad incapsulare l'apprendimento scolastico rispetto a quello extrascolastico. Quasi esistesse una verità scolastica e una verità extrascolastica. Ambedue con i loro rispettivi e distinti valori. E che quella scolastica non avesse nulla a che fare con quella extrascolastica. Per cui l'italiano, la fisica, la matematica, la biologia, tutte le discipline insegnate a scuola, ma anche le abitudini e i comportamenti che a scuola erano valore, non servivano per rendere migliore e criticamente più consapevole e culturalmente significativo il complesso dell'esperienza vitale di cui ciascuno era portatore, e nemmeno scaturivano dalla progressiva formalizzazione e sistemazione critica di questa stessa esperienza, ma erano presentate come discipline, abitudini e comportamenti appunto 'scolastici', oggettivati in una consistenza propria, autonoma, separata, lontana dalla propria identità, che bisognava misticamente deglutire per poter poi sperare nei taumaturgici effetti formativi individuali e sociali che avrebbero dovuto provocare. Con il risultato di creare un circuito culturale 'scolastico' circondato dal messaggio che sarebbe, non si sa bene come, servito per un futuro esistenziale e professionale indeterminato e un circuito culturale 'extrascolastico' che funzionava secondo regole e teorie sviluppate quando si vestivano i panni dell'apprendista naturale e che decideva in ogni momento della reale vita personale ed esistenziale di ciascuno, in modo pressoché indipendente dal primo. Primo a scuola, ultimo nella vita.

Due piani diversi e non più comunicanti, quindi, se non attraverso schemi rigidi e casuali che producono risultati imprevedibili e, talvolta, comici. Da una parte la 'teoria' scolastica, dall'altra la 'pratica' extrascolastica. Da una parte il senso e il linguaggio comune, dall'altra quel senso e quel linguaggio che non si è riusciti a chiamare altro che 'scolastico' (possessione 'scolastico' della lingua straniera, viso, appunto al posto di faccia, copiare i compiti senza farsi scoprire e così via). Da una parte la cosiddetta e autodefinitasi 'cultura' alta, da incivilimento del popolo, dall'altra il 'quotidiano' plebeo e servile senza autentica dignità culturale.

Dimenticando che i processi di apprendimento «efficaci sarebbero il frutto di una conoscenza acquisita in un contesto, cioè di una conoscenza che non è dissociata dalla condizione e dalle costrizioni della sua applicazione» nel concreto⁸.

Martin Wagenschein, un noto educatore tedesco, nel 1977, chiamò questo risultato prodotto da una scuola autoreferenziale che non aveva tematizzato pedagogicamente e metodologicamente la cultura di chi per la prima volta giungeva a frequentarla 'stupidità sintetica'⁹. Il 'popolo minuto', insomma, che, per la prima volta, giungeva alla scuola, avviato a considerare valore la 'stupidità sintetica', e non l'originalità analitica riflessiva sulle proprie azioni e categorie di pensiero.

Non a caso, per esempio, Danilo Dolci rivendicò come rivoluzionario un percorso culturale scolastico che si riappropriasse delle culture e delle esperienze personali e locali. E lamentò, scoraggiato, che mentre i contadini di un tempo sapevano che cosa producevano e lavoravano, e come e perché (selezionavano il grano, inventavano forme di impianto della vite adatte ai terreni che coltivavano ecc.; in altre parole, costruivano una cultura materiale che dava forma di vita a un sapere di sé), queste stesse competenze non esistevano più per 'i figli dei contadini' ben scolarizzati degli anni settanta. Erano scomparse perfino le abitudini a chiedersi il come e il perché di qualsiasi cosa, ma si accettava la nuova forma scolastica dell'antico principio d'autorità per cui le cose erano così, in quel modo, perché erano così e in quel modo, punto.

L'insuperabile teoria dei due tempi. «Visitare la Grecia è un'esperienza indimenticabile: ma che senso ha portarci ragazzi che non siamo stati capaci di istruire sull'architettura di un tempio? Assistere agli spettacoli classici di Siracusa lascia un'impronta indelebile: ma non prima di aver

⁸ Cfr. R. Glaser, *Einseger comme penser*, in M. Crahay-D. Lafontaine (edd.), *L'art et la science de l'enseignement*, Labor, Bruxelles 1986, p. 268.

⁹ M. Wagenschein, *Verstehen Lehren. Genetisch, Sokratisch, Exemplarisch*, Beltz, Weinheim 1977, cit. Y. Engeström, *Non scholae sed vitae discimus. Come superare l'incapsulamento dell'apprendimento scolastico* (1991), in Aa.Vv., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Led, Milano 1995, p. 160.

saputo insegnare loro a comprendere una tragedia. Osservare un'industria petrolchimica è istruttivo ma inutile se la scuola non ha dato gli elementi di chimica e di fisica per seguire le spiegazioni degli ingegneri sulla raffinazione del petrolio»¹⁰.

Chi scrive queste righe è un docente che, secondo le categorie giornalistiche e politiche dominanti, si può definire 'progressista'. Ma nemmeno questa auto od eterodefinita tipologia professionale sembra, oggi, poter aggirare, senza adottarla come insuperabile, la «teoria conservatrice ed elitaria dei due tempi».

Prima, con suggestive, speriamo, lezioni, si spiega la Grecia, la tragedia, la fisica e la chimica a scuola, poi si può vedere e capire la Grecia, una tragedia rappresentata, un'impresa petrolchimica. Per generalizzazione dell'atteggiamento, quindi, prima si deve andare a scuola, dove non si lavora, poi si può andare al lavoro, nel quale evidentemente non si studia più. Prima, ancora, ci si impadronisce dei cosiddetti «saperi di base», poi, un poi non solo logico ma anche cronologico, si applicano questi saperi alla vita personale, sociale e professionale.

Il risultato di questa epistemologia è il paradigma della separazione. Separazione tra teoria, tecnica e pratica, come se davvero si trattasse di tre cose individue, ciascuna con la propria consistenza e con propri luoghi di nascita e di sviluppo. Separazione tra studio e lavoro, tra pensare e operare sia nel senso di produrre qualcosa sia in quello di agire, tra sapere e vita (dimenticando che sapere è *sàpere*: dare il sale, il senso alla vita). Separazione, nell'unità della cultura, tra discipline, magari ridotte ad orari scolastici collocati a compartimenti stagni e a libri di testo disciplinari.

Ma il risultato di questa epistemologia è anche una specie di ottundimento cognitivo: non vedere, per esempio, che è solo l'organizzazione fordista della scuola attuale, quella dei programmi di insegnamento e degli orari e delle discipline successive e ben separate, ripetute ossessivamente uguali per 33 settimane, che gli impedisce di praticare un'effettiva, non velleitaria, turistica e cognitivamente povera alternanza scuola lavoro, uno scambio sistematico e intenzionale tra azione riflessione, esperienza teoria, pensare-fare-agire.

Fino alla completa naturalizzazione di questo modo di pensare. Per cui perfino pedagogisti di prestigio e certo criticamente non ingenui dichiarano che «un'esperienza in azienda di per sé non ha un valore cognitivo, ma soprattutto affettivo. Ci può essere un interesse, una motivazione che si manifesta, una curiosità da parte dei ragazzi. Però nella prima parte della vita ciò che conta è quanto si accumula in termini di conoscenza. Trovarsi di fronte a processi che non si conoscono e non si comprendono e dei quali gli stessi addetti in linea di massima non capiscono la logica non vedo quale ricaduta positiva possa avere»¹¹. E ritengono, senza sfumature e precisazioni, che l'alternanza scuola lavoro «si configuri come un lavoro minorile autorizzato, legale, non retribuito e senza diritti per gli studenti» e che «non si può credere che assolvere all'obbligo scolastico andando a scuola sia uguale ad assolverlo frequentando per esempio un corso da apprendisti parrucchieri, oppure lavorando in fabbrica»¹².

Oggi, davanti alla più grave crisi economica degli ultimi 150 anni che si trascina dagli anni settanta si dice e, credo, giustamente, che l'Italia dovrebbe puntare ad esportare prodotti a elevata tecnologia ed abbandonare la competizione laddove il fattore chiave è rappresentato soltanto dalla forza lavoro a basso costo. Belle parole. Ma come è possibile raggiungere questi risultati con una cultura attraversata dalla naturalizzazione epistemologica prima ricordata? Dove perfino l'educazione tecnica della scuola secondaria di I grado è stata ridotta a due chili e mezzo di libro di testo da studiare? Dove non esiste una didattica e una pratica professionale collaudata e convincente che sia davvero riflessiva *just in time*, cioè in grado di far comprendere una tragedia partendo anche dalle reazioni magari di noia di una prima rappresentazione a Siracusa, di far affiorare il sapere dal lavoro e dall'operatività, di studiare lavorando e di lavorare studiando?

¹⁰ A. Cavadi, *Viaggi, stage e banchi rotti diario di un anno di scuola*, in «La Repubblica», ed di Palermo, 29 maggio 2005, p. 1, 3.

¹¹ B. Vertecchi, *Periodi di prova in azienda? Solo un valore affettivo*, in «Il corriere della sera» 25 marzo 2005, p. 11.

¹² R. Monteforte, *Obbligo scolastico: l'ultimo bluff Morati*, in «L'unità», 25 marzo 2005, p. 9.

«Il problema, da noi, ha scritto Martinotti, non è la mancanza di cultura, ma l'esistenza di una cultura sbagliata, molto umanistica, retorica, che si guarda all'interno e si autocompiace (...). La cultura, l'insegnamento, la socializzazione e il modo di insegnare sono retorici: si insegna a parlare bene, a ragionare in termini storicistici e a fare ragionamenti corretti dal punto di vista formale, ma con scarsa corrispondenza con la realtà, poco osservativi. I nostri intellettuali sono spesso parolai, che non fanno coincidere le proprie parole e idee con la realtà»¹³.

Appunto: il problema è proprio questo. Bisogna solo sperare che non lo si voglia risolvere adoperando le stesse logiche che l'hanno determinato. Per questo l'insegnamento laboratoriale diventa una risorsa strategica: imparare a riflettere mentre si fa; fermarsi a riflettere sulle azioni e sulle parole per coglierne l'adeguatezza e i problemi; tradurre idee in operazioni e produzioni; usare il metodo della simulazione, che consiste nel formulare ipotesi su come funziona, ad esempio, un sistema matematico o sociale per poi verificarle attraverso uno sforzo empirico-analitico e logico-sperimentale, invece che narrativo retorico; risolvere problemi reali, eseguire compiti unitari e socialmente riconosciuti come significativi, formulare progetti, realizzarli e scoprire poi la distanza tra il progettato e il realizzato e perché tale distanza esiste, dove e come si può correggere e diminuire ecc.

II. I laboratori e la loro pratica nel primo ciclo della scuola riformata.

Fraintendimenti da evitare. Anche quando si parla di Laboratori e di pratica laboratoriale, di solito, si pensa a qualcosa di separato dalla ed aggiuntivo, se non di eccentrico, alla normale attività educativa e didattica scolastica.

Ci sarebbero le lezioni e le spiegazioni di classe: l'*auditorium* obbligatorio, la scuola dell'ascolto, dove il docente parla e gli studenti ascoltano; ad esse, poi, qualche volta, si accompagnerebbero i Laboratori e la pratica laboratoriale opzionali facoltativi, la scuola dell'operare, dove anche gli studenti, facendo, parlano, chiedono, propongono, interpellano, si compiacciono ecc.

Le lezioni e le spiegazioni obbligatorie riguarderebbero la teoria, l'astratto, il già consolidato. I problemi che si affrontano durante le lezioni non sarebbero mai quelli della vita quotidiana, di cui nessuno, quando se li pone, proprio perché ancora 'problemi', sa già le risposte: le deve trovare. Sono, invece, sempre, quelli interni alle discipline e alla loro semantica, di cui i docenti già conoscono le soluzioni: quiz, o rompicapo, per gli allievi, solo esercizi, magari noiosi perché ripetitivi, comunque «domande false», per i docenti.

I Laboratori e le pratiche laboratoriali opzionali facoltative, come suggerisce lo stesso nome, riguarderebbero, al contrario, la pratica e il concreto. I problemi o i progetti o i compiti che affrontano potrebbero essere naturali e reali dei quali nessuno sa a priori la risposta compiuta: coinvolgono studenti e docenti in un comune percorso di ricerca. Il docente resta docente, ovviamente; è l'esperto, chi ha maggiori competenze, e, in questa sua veste, ha il dovere di essere modello ed esempio, per l'allievo, di nitidezza ed armonia nel percorso risolutivo dei problemi, realizzativo dei progetti o di svolgimento dei compiti. Anche lui, però, cammina sul filo del problema da risolvere o del progetto da realizzare o del compito da eseguire senza rete di protezione. Partecipa, in modo diverso, ma partecipa, con i suoi allievi, ad una comunità di apprendimento di cui non è affatto spettatore esterno. Il tirocinio formativo che riserva all'allievo è molto di più, anche per lui, di un esercizio ripetitivo: è ogni volta la dimostrazione della sua creatività personale e competenza professionale.

Le lezioni e le spiegazioni obbligatorie sarebbero appannaggio delle discipline di serie A, quelle forti, dure, con una struttura epistemologica ben architettata e indiscussa che costringe ad una progressione didattica stringente che forza anche gli stati psicologici e motivazionali dell'allievo, con un prestigio sociale non controverso, di cui nessuno metterebbe in discussione l'utilità oggettiva

¹³ G. Martinotti, *Molta retorica, poca osservazione*, in «Europa», 17 agosto 2005, p. 7.

e soggettiva anche se costano molta fatica. I Laboratori e le pratiche laboratoriali opzionali facoltativi, invece, sarebbero tipiche delle discipline poco formalizzate, di serie B, ancora epistemologicamente molli, perciò modellabili sulla base degli interessi e delle motivazioni dei ragazzi, con un prestigio sociale controverso, di cui tutti riconoscono l'utilità soggettiva in quanto occasione di espressività personale e, magari, di *loisir*, ma anche di cui molti sospettano la relativa fungibilità culturale.

Le lezioni e le spiegazioni obbligatorie, infine, evocherebbero il rigore e la sistematicità disciplinare; non confonderebbero i fili del discorso di ogni disciplina, diffiderebbero di ogni ordito interdisciplinare per la semplice ragione che, sul piano formale, non esiste pluri o interdisciplinarietà possibile senza aver costruito, prima, disciplinarietà. I Laboratori e le pratiche laboratoriali opzionali facoltative, invece, sarebbero più simili a gomitoli intrigati, a meticciamenti, si farebbe di tutto, un po' di una disciplina, un po' dell'altra, guidati più dalla contingenza e dalle passioni che dall'ordine delle strutture necessarie della ragione, per di più chiamando, spesso, queste disordinate frequentazioni con l'impegnativo vocabolo di «interdisciplinarietà».

Il richiamo all'ologramma più volte ribadito nei Documenti nazionali della riforma porta, tuttavia, a respingere queste antinomie o queste separazioni.

La scelta è piuttosto quella di affermare che, nell'obbligatorio o nell'opzionale facoltativo, non c'è *auditorium* senza *laboratorium*, non esiste *pensare teoretico* senza *fare tecnico* e senza *agire pratico*, non c'è astratto senza concreto, non esiste esercizio che non abbia la possibilità di essere vissuto e pensato come problema, né discipline «forti» senza quelle «deboli» o «forti» che mostrino in sé tanti segmenti «deboli», né scienze taumaturgiche e autosufficienti che educino qualcuno senza essere capite ed amate, né disciplinarietà che sia pura e non abbia filtrazioni impure: e ovviamente non esiste neanche il reciproco di queste affermazioni.

Il Laboratorio e le pratiche laboratoriali di cui si parla nei Documenti nazionali, dunque, non sono un elemento separato, aggiuntivo e solo opzionale facoltativo delle attività educative e didattiche che si svolgono a scuola; *sono le attività educative e didattiche ordinarie della scuola* che possono essere obbligatorie o opzionali facoltative. I docenti di Laboratorio non sono altra cosa dai docenti, quasi fossero peggiori (o migliori, a secondo dei punti di vista). Sono semplicemente i docenti nell'organico di un'istituzione scolastica, chiamati a trasformare le capacità dei ragazzi in competenze personali, organizzando, coordinandosi, le conoscenze e le abilità elencate nelle *Indicazioni nazionali* in attività educative e didattiche unitarie differenziate per momenti, spazi, relazioni, modalità.

I Laboratori e le pratiche laboratoriali, dunque, sono un modo per rammentare l'unità della persona, della cultura e dell'educazione, e per imparare a scoprire in maniera cooperativa la complessità del reale, mai riducibile a qualche schematismo più o meno disciplinare; un momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione costruttiva tra pari e tra pari e docenti dinanzi a problemi da risolvere insieme, a progetti condivisi da realizzare e a compiti comuni da svolgere, avendo la competenza di utilizzare le conoscenze e le abilità che servono allo scopo e valorizzando l'intelligenza distribuita che ogni raggruppamento di ragazzi e di docenti porta con sé; un itinerario di lavoro euristico che, non separando programmaticamente teoria, tecnica e pratica, esperienza e riflessione logica su di essa, corporeo e mentale, emotivo e razionale, espressivo e razionale è paradigma di azione riflessiva e di ricerca integrata ed integrale; uno spazio di generatività e di creatività che si automotiva e che aumenta l'autostima mentre accresce ampiezza e spessore delle competenze di ciascuno, facendole interagire e confrontare con quelle degli altri; possibile camera positiva di compensazione di squilibri e di disarmonie educative; garanzia di itinerari formativi significativi per l'allievo, capaci di arricchire il suo orizzonte di senso, senza peraltro trascurare l'insegnamento delle conoscenze e delle abilità disciplinari dovute.

Può e deve essere Laboratorio, quindi, l'attività educativa e didattica che si promuove nel gruppo classe. L'importante è far lavorare tutti i ragazzi del gruppo classe, nessuno escluso, e trovare progetti, problemi, compiti, scenari narrativi, lezioni, spiegazioni che riescano a realizzare questo intento. Viceversa non sarebbe 'Laboratorio' per pochi o, purtroppo, per molti allievi. Lavorare e

imparare a lavorare in un gruppo grande qual è la classe, portando il proprio contributo, è, del resto, un importante traguardo cognitivo, affettivo e sociale da raggiungere. Non è facile. Il gruppo di allievi che costituisce una classe, infatti, non è un gruppo come gli altri; è stato costruito a tavolino, talvolta a caso, e coloro che ne fanno parte, oltre a provenire ciascuno dalla propria famiglia, hanno negli amici, fuori dalla scuola, il gruppo in cui si riconoscono (i pari) e in cui sono fortemente inseriti. Sebbene non si siano scelti, tuttavia, come capita nella vita, i membri del gruppo classe devono, comunque, non solo lavorare insieme e produrre risultati di apprendimento, in un “gomito a gomito” che si protrae per molte ore al giorno e per moltissimi giorni in un anno, anche quando al loro interno si scatenano conflitti, ma maturare, tutti, diventare, ciascuno, migliore, educandosi con gli altri. Non è proprio facile fare Laboratorio nel gruppo classe, sebbene sia necessario. Implica tanta sapienza professionale quanta fatica in termini di organizzazione e di attenzione. Servono tempi distesi, compiti di apprendimento davvero comuni e motivanti, *routine* relazionali che non si improvvisano, un’organizzazione coerente, prestigio e affidabilità personale del docente. Ma è poi quello che i bravi docenti hanno sempre fatto. Data la difficoltà dell’impresa servono anche interventi personalizzati di «contenimento» delle ansie e dei conflitti, di «sostegno» delle motivazioni, di «chiarificazione» degli obiettivi per i ragazzi e per le famiglie. Non a caso la riforma ha introdotto la figura del docente *tutor*. Tutto per favorire la ‘laboratorialità’ del gruppo classe.

È nondimeno Laboratorio, tuttavia, forse solo un po’ più facile, l’attività educativa e didattica unitaria che si promuove ordinariamente in gruppi di classe/interclasse di livello, di compito ed elettivi. Forse un po’ più facile perché qui la composizione dei gruppi non è più casuale o formale, condotta sulle carte, ma basata sulle conoscenze dirette e personali che i docenti acquisiscono nel gruppo classe; inoltre, si può sempre modificare in base alle situazioni e alle necessità. Tanto più che ogni adattamento in questa direzione può diventare un’occasione di dialogo e di crescita con allievi e famiglie. Forse un po’ più facile, inoltre, perché insegnare le stesse cose a tante persone con preparazione, sensibilità, motivazioni, aspettative talvolta molto differenti è più complesso che insegnarle a persone riunite (a poche o tante che siano) per preparazione, sensibilità, motivazioni, aspettative abbastanza simili.

I Laboratori attrezzati. Già si è cercato di precisare la natura dei Laboratori e dell’attività laboratoriale. Si è osservato che costituiscono modalità ordinaria dell’attività formativa e che, perciò, chiamano in causa senza distinzioni tutti i docenti.

Questo non esclude ovviamente che, nel Pof, si preveda la costituzione di aree attrezzate per lo svolgimento di attività laboratoriali particolarmente dedicate, sia nell’orario obbligatorio, sia in quello opzionale facoltativo. E si individuino pure docenti responsabili non solo della loro manutenzione, ma anche dell’organica successione organizzativa ed epistemologica delle attività che vi si svolgono.

I Laboratori attrezzati di cui sarebbe consigliabile assicurare la presenza o nell’istituto o in rete, nell’ambito del primo ciclo, sono sei:

- Attività Informatiche (progetti disciplinari e transdisciplinari che prevedono l’utilizzo delle Tic, comunicazione in rete, ecc.);
- Lingue (lingua madre, inglese, lingue moderne, latino opzionale facoltativo nella scuola secondaria di I grado ...);
- Attività espressive (teatro, mimo, danza, canto ...);
- Attività di Progettazione (restauro, cucito, cucina, stamperia, officina... materiali di chimica, fisica, geologia..., progetto ambiente, ...);
- Attività fisiche e sportive (giochi di squadra, corsi di nuoto, vela, sci, ...);
- LARSA (Laboratori di Approfondimento, Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti).

Da sottolineare il ruolo di quest’ultimo Laboratorio. Poiché non tutti i ragazzi necessitano di tempi uguali per gli stessi apprendimenti, né godono delle stesse opportunità familiari ed ambientali per acquisire gli obiettivi formativi stabiliti da ogni istituzione scolastica, va ricordato che è

indispensabile l'intervento di una funzione compensativa della scuola: dare di più a chi ha di meno e dare meglio a tutti. Occorre perciò utilizzare uno strumento flessibile come il Laboratorio LARSA che permette di personalizzare i processi di apprendimento e di maturazione, nella piena consapevolezza che spesso non è necessario agire sulla quantità ma sulla qualità e sulla pluralità piuttosto che sulla ripetitività del metodo (non è sempre vero che con tanti esercizi di riflessione sulla lingua, si migliora l'abilità linguistica di un alunno in difficoltà, a volte occorrono un approccio metodologico diverso, un ambiente di apprendimento meno affollato, l'utilizzo di un diverso tipo di intelligenza, un rapporto relazionale diverso, ...).

I LARSA possono essere assegnati al docente responsabile della disciplina oppure possono essere progressivamente affidati a docenti che si specializzano anche sul piano scientifico sul tema del recupero e dello sviluppo degli apprendimenti.

Nei LARSA, non sono da escludere, previa accurata organizzazione dei docenti, forme di mutuo insegnamento tra gli allievi più esperti e principianti, e le differenti formule che oggi contraddistinguono le pratiche della *peer education* e del *cooperative learning*. Adoperando queste metodologie, nella maggior parte dei casi, i tutelati non solo non sviluppano nei confronti dei loro compagni riconosciuti più competenti alcuna dipendenza cognitiva, ma traggono molto profitto dalle spiegazioni. I tutori, per converso, non perdono affatto tempo, seguendo i compagni; al di là del significato morale e del valore sociale di questo loro servizio, infatti, essi acquistano una comprensione più profonda della disciplina insegnata. Il reciproco insegnamento (apprendimento per consulenza o per collaborazione tra pari), inoltre, motiva maggiormente l'interesse emotivo, la partecipazione sociale e la ricerca di ulteriori livelli di approfondimento.

Tutti i Laboratori attrezzati possono essere predisposti all'interno dell'Istituto e/o tra più Istituti in rete, servendosi dell'organico d'Istituto e/o di rete a disposizione; ciò consente di ottimizzare l'utilizzo di precise professionalità anche tra Istituti diversi che hanno realizzato percorsi formativi di particolare competenza, ma anche tra istituti di ordine diverso.

Per esempio, può diventare opportunità per tutte le scuole, non più privilegio esclusivo degli Istituti Comprensivi, utilizzare i docenti di Musica, di Attività Fisiche e Sportive e di Lingua Inglese della scuola secondaria di I grado anche per gli allievi della scuola primaria; i docenti della scuola primaria, per contro, possono diventare un prezioso stimolo nella scuola secondaria di I grado per iniziative di continuità in ordine a progetti avviati in collaborazione tra i due ordini di scuola (un progetto lettura, di educazione ambientale, di recitazione, ...); può diventare una risorsa di rete l'organico di cui si avvalgono le scuole ad indirizzo musicale, così come può diventare risorsa comune l'esperienza maturata e consolidata da alcune scuole nel campo dell'educazione ambientale, delle attività teatrali, dell'attività relativa alle nuove tecnologie di comunicazione e così via.

Qualunque siano, comunque, le modalità organizzative adottate, i docenti dei Laboratori entrano a pieno titolo a far parte dell'*équipe* pedagogica che realizza gli apprendimenti degli alunni; ciò allo scopo evidente di garantire una mediazione didattica adeguata ai bisogni degli allievi e di operare in modo integrato per tempi, contenuti e metodi con gli altri docenti e con il *Tutor* in particolare.

La partecipazione degli studenti ai Laboratori e alle attività laboratoriali svolte durante l'orario obbligatorio è disposta dalla scuola, dall'*équipe* pedagogica tramite la persona del docente *coordinatore-tutor*. Questi raccoglie anche tutti i suggerimenti forniti dalla famiglia e dall'allievo stesso circa i bisogni formativi, e li porta all'attenzione dei colleghi.

Laddove accada che, per diverse ragioni, la famiglia non partecipi alla costruzione di un percorso di apprendimento condiviso, la scuola si adopera per assolvere al meglio il proprio compito, utilizzando anche tutte le risorse istituzionali presenti sul territorio; in base alla propria professionalità e responsabilità deontologica, l'*équipe* pedagogica, coinvolto quanto più possibile l'allievo stesso, assume le decisioni necessarie.

La partecipazione degli studenti ai Laboratori e alle attività laboratoriali opzionali facoltative è disposta dalle famiglie all'atto dell'iscrizione, sulla base dell'offerta organizzativa predisposta

dall'istituzione scolastica e della consulenza pedagogica dei docenti tutor che hanno seguito lo studente.

III. I laboratori e l'alternanza scuola lavoro nel secondo ciclo di istruzione e di formazione

L'art. 4 della legge delega Moratti (legge 28 marzo 2003, n. 53), dedicato alla regolamentazione dell'alternanza scuola-lavoro, designa, se ben sfruttata, un'opportunità straordinaria per il rinnovamento non solo educativo e culturale del nostro sistema di istruzione e di formazione, ma anche per quello sociale ed economico del nostro Paese nel suo complesso. È, insomma, ben altro, come hanno talvolta, finora, amato suggerire certe caricature stupidamente polemiche e alcuni preoccupanti fraintendimenti semplificatori, che una raffinata formula di dissimulazione dei tradizionali fenomeni dello sfruttamento del lavoro minorile e dell'avvio precoce al lavoro. Si colloca, infatti, nel solco della valorizzazione dell'apprendimento laboratoriale così come si è cercato di configurare nelle pagine precedenti.

Perché oltre l'apprendistato? Non si può negare che, da noi, l'apprendistato, anche quello dai 15 ai 18 anni, quindi quello coinvolto, per il combinato disposto dell'articolo 65 della legge n. 144/99 e dell'articolo 2, co.1, punto c) della legge 28 marzo 2003, n. 53, nel godimento dei diritti essenziali dei cittadini all'istruzione e alla formazione, nonostante gli sforzi compiuti negli ultimi anni dalle parti sociali per qualificarlo sul piano educativo, culturale e didattico, sia ancora, come strumento formativo, insoddisfacente e squilibrato. Lo dimostra lo stesso numero di giovani che coinvolge nel nostro Paese: 40.000 ragazzi in tutto, contro i 370.000 della Francia o l'oltre un milione e mezzo della Germania. Lo dimostrano, tuttavia, soprattutto tre altre caratteristiche di natura qualitativa che è opportuno evidenziare e discutere.

L'apprendistato esistente mantiene tuttora lo stigma della sua origine. Si è costituito nell'orizzonte dell'art. 35 co. 2 della Costituzione (Parte I, Titolo III), che riguarda i Rapporti economici, e ancora non sopravanza questo perimetro originario. Non a caso, come testimonia anche una rapida ispezione della normativa che lo regola, esso è uno «*strumento della politica attiva del lavoro*» e, al pari della vecchia formazione professionale regionale, per la verità profondamente rivisitata nella sostanza e nella forma dal nuovo Titolo V della Costituzione e, soprattutto, dalla riforma Moratti¹⁴, «*si svolge nel quadro degli obiettivi della programmazione economica e tende a favorire l'occupazione, la produzione e l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro in armonia con il progresso scientifico e tecnologico*»¹⁵. Nel merito, insomma, non è ancora stato promosso a pieno titolo strumento realizzativo degli artt. 33 e 34 della Costituzione (Parte I, Titolo II), che riguardano i Rapporti etico-sociali nei quali è giustamente collocato il «*diritto all'istruzione e alla formazione*» di ogni cittadino italiano (art. 2, co.1, punto c) della legge n. 53/2003). Qui, infatti, si afferma il principio che, per 12 anni, o comunque fino all'acquisizione di una qualifica professionale, ogni cittadino italiano ha il diritto di incontrare un'istruzione e formazione professionale che non sono al *servizio del lavoro e dell'occupazione, ma della persona*. Si incontrano, quindi, conoscenze (*sapere*) ed abilità (*sapere come fare*) disciplinari e interdisciplinari non perché ciò sia un valore in sé, ma perché ciò fa crescere e maturare come persone: ci rende più competenti nel pensare, giudicare, lavorare, amare, sentire, gustare, vivere meglio con gli altri. Analogamente, nei 12 anni di esercizio del diritto dovere all'istruzione e alla formazione, si possono e si devono fare anche esperienze di lavoro svolto in autonomia, dai 15 ai 18 anni, ma ciò non perché ciò sia un valore in

¹⁴ G. Bertagna, *Istruzione e formazione dopo la modifica del Titolo V della Costituzione*, in «Nuova secondaria», 15 maggio 2003, n. 9, a. XX, pp. 102-112; Id., *Indirizzi del Liceo, abitudini del passato e riforma Moratti*, ivi, 15 giugno 2003, n. 10, a. XX, pp. 14-21.

¹⁵ G. Bertagna, *Per una cultura dell'istruzione e formazione professionale. Dal paradigma servile al paradigma signorile*, I e II in «Nuova secondaria», n. 1, 15 settembre 2002, a. XX, pp. 27-32 e n. 2, 15 ottobre 2002, pp. 18-22.

sé, quindi perché, per sopravvivere, bisogna imparare comunque un lavoro che ci renda 'occupabili', quanto perché imparare ad enucleare criticamente dalle competenze necessarie per svolgere qualsiasi lavoro le conoscenze e le abilità che incorporano fa crescere e maturare come persone: il lavoro, cioè, come occasione per accrescere la competenza intellettuale, morale, sociale, espressiva, operativa, motoria, estetica di ciascuno. Aperture in questa direzione sono cominciate ad apparire con la legge preparata dal compianto prof. Marco Biagi (legge 4 febbraio 2003, n. 30 «Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro»). Il problema davvero epocale di cui sta sempre più maturando la consapevolezza, del resto, è questo: se anche l'apprendistato e la formazione professionale ex art. 35 della Costituzione non si trasformerà quanto prima in «istruzione e formazione professionale» con alti scopi educativi e critici, sarà messo a repentaglio lo stesso sviluppo del sistema Paese, visto che senza persone innovative, critiche, colte, capaci di scoperte tecnologiche, di gusto, responsabili sul piano morale e sociale, con congrue e positive relazioni interpersonali, in una parola «ben educate», sembra retorica parlare di «crescita sociale ed economica». Ma perché l'apprendistato, che resta ancora un istituto contrattuale tra parti sociali, che ha quindi bisogno della maturazione di un consenso negoziato tra imprenditori e sindacati, acceda alle prospettive innovative (e costose) che si sono in breve tracciate, e le declini in concreti percorsi formativi, probabilmente occorrerà ancora attendere parecchio tempo.

L'apprendistato, come strumento formativo, è ancora insoddisfacente, in secondo luogo, proprio per le modalità organizzative e didattiche con cui è svolto. Non solo e non tanto, quindi, perché, attualmente, prevede, dai 15 ai 18 anni, 240 ore annuali di 'studio' contro 1560 di 'lavoro'. Soprattutto dopo il varo della legge Biagi e dei decreti delegati da essa previsti, infatti, è probabile che questa proporzione si possa anche significativamente riequilibrare. Questo istituto è ancora insoddisfacente come strumento formativo anche e soprattutto perché, per lo più, non prefigura una *sistematica e intenzionale relazione riflessiva* tra la parte teorica esterna all'azienda che lo caratterizza¹⁶ e il lavoro di fatto richiesto al giovane all'interno dell'azienda. Le due esperienze, per la maggior parte, tendono, invece, a giustapporsi, a restare parallele: si svolge un lavoro che non è utilizzato come oggetto critico di studio e si studiano conoscenze o si imparano abilità che non si applicano criticamente alla condizione e agli specifici processi di lavoro che si svolgono in azienda e al loro migliore dimensionamento organizzativo e relazionale. Si produce, da un lato; si studia, dall'altro: ma non si studia sul lavoro e per il lavoro che si svolge; né si lavora, nel senso di concretizzare e rendere operativo, nell'impresa, ciò che si studia. Pesa, in questo senso, paradossalmente, sull'apprendistato, un residuo dell'antico e ostinato pregiudizio aristocratico e classista sulla separazione tra studio e lavoro, tra attività intellettuale e manuale, tra cultura generale e cultura professionale, tra preparazione di base e preparazione professionale. Pesa aradossalmente, perché un istituto che avrebbe dovuto contrastare con ogni mezzo queste separazioni, ha invece finito per assorbirle e legittimarle, giustificando la propria formatività non perché intrecci le due dimensioni e ne sveli il carattere ideologico, ma semplicemente perché aumenta le ore d'aula e diminuisce le ore di lavoro, tollerando l'estraneità dei due momenti o, comunque, rifiutandola, cercando di collegare lo studio a problemi esistenziali e vitali che sono altri rispetto a quelli vissuti nelle azioni e condizioni degli specifici processi di lavoro che si svolgono (certo che imparare a leggere la busta paga è segno di una ricerca di unità tra vita e studio, tra pratica e teoria, ma perché non lo deve essere anche la scoperta delle conoscenze e delle abilità implicite nei processi di lavoro per i quali si riceve la busta paga che non è male imparare a leggere?).

C'è un terzo motivo per cui è opportuno guardare oltre l'apprendistato tradizionale. Se oggi guardiamo con occhi sociologici la mentalità e il pregiudizio sociale, dobbiamo riconoscere che la gente percepisce, nel complesso, formazione di serie A i licei, di serie B gli istituti tecnici, di serie C gli istituti professionali, di serie D la formazione professionale regionale e di serie E l'apprendistato, quando, addirittura, non è nemmeno considerato formazione, ma soltanto mero lavoro comandato per il sostentamento. Il ruolo culturale e sociale subalterno degli apprendisti

¹⁶ Ci si riferisce alle «attività formative» esterne all'azienda di cui parla l'art. 2 del Dmlpv 8 aprile 1998.

rispetto a quello degli 'studenti' sembra scontato e, in ogni caso, inevitabile. E, bisogna dire, purtroppo, che, in parte, questa percezione sociale trova anche più di qualche giustificazione. È la nostra eredità storica. D'altra parte, infatti, esiste una separazione netta tra questi quattro 'canali' e i 'passaggi', quando avvengono, a confermare non solo la separazione, ma anche la gerarchizzazione percepita, sono sempre verso il basso, mai verso l'alto. Il fatto, poi, che siano in una percentuale da prefisso telefonico introduce una terza caratteristica: il fissismo. Come nei gironi danteschi, nessuno si muove dai luoghi in cui ha iniziato il suo percorso. Il quadro si completa scoprendo che queste tre caratteristiche (gerarchizzazione percepita, separazione dei 'canali' formativi e fissismo delle scelte di percorso) non sono altro che il riflesso di analoghi fenomeni che avvengono a livello sociale. È sconsolante, ad esempio, verificare che, in Italia, dagli anni sessanta in poi, la domanda di istruzione è sì cresciuta da parte di tutti i gruppi sociali, facendo registrare significativi incrementi dei tassi di passaggio dalla media alla secondaria e dalla secondaria all'istruzione superiore, ma il confronto tra coorti anagrafiche mostra che le disparità nei riguardi dell'istruzione e dei suoi effetti di mobilità sociale si riproducono nel tempo con poche variazioni¹⁷. È come se sotto un'apparente mobilità si nascondesse, in verità, l'immobilità sociale: le distinzioni, invece di scomparire, si riproducono ad un livello più elevato¹⁸. Per cui anche nel sistema educativo di istruzione e di formazione non solo resta la serie A, B, C, D ed E, ma ai livelli più alti di ciascuna si arriva un po' più tardi, o, il che è la stessa cosa, aumenta la base comune ma non diminuiscono intensità e quantità delle differenze finali.

Nonostante questi rilievi, tuttavia, non è affatto il caso di eliminare dalla normativa l'apprendistato. Tanto più dopo la legge Biagi. È costato non poco sul piano delle lotte sindacali del secolo scorso. Esprime un messaggio di protezione dei diritti del minore che lavora che non può non essere riconosciuto significativo. Inoltre, è l'unico percorso formativo nel quale le parti sociali svolgono un ruolo protagonista: in questo senso, è addirittura un modello da estendere almeno all'intero sistema dell'istruzione e formazione professionale previsto dalla Costituzione e dalla legge Moratti. Infine, soddisfa un certo tipo di 'utenza', sia datoriale, sia giovanile.

Non sembra prudente, però, ipotizzare che si possa fare molto affidamento su di esso per assicurare davvero a tutti, nel breve e medio periodo, il diritto/dovere ad un'istruzione/formazione di qualità fino ai 18 anni, con adeguati livelli essenziali di prestazione uniformi su tutto il territorio nazionale e per ciascun cittadino.

Il nuovo scenario ordinamentale e istituzionale. Contro la retorica di segno contrario, retorica particolarmente celebrata negli ultimi vent'anni del secolo scorso, l'offerta formativa che c'è è davvero iniqua, con le gerarchizzazioni qualitative e quantitative prima ricordate.

La legge 30/2000, abrogata dalla riforma Moratti, non risolveva la situazione. Al contrario la sanzionava, sebbene in maniera sottile e mistificante. Da un lato, infatti, chiamava «licei» tutti gli istituti tecnici e professionali e istituiva, di fatto, quasi 40 indirizzi liceali. La decisione di cambiare nome alle cose non significava, però, cambiare le cose. Dall'altro, a 15 anni tollerava un «obbligo scolastico» destinato a chi continuava gli studi nell'istruzione e nella formazione superiore e un «obbligo formativo», destinato ai falliti della scuola che dovevano imparare al più presto un lavoro. «Obbligo formativo» che conteneva al proprio interno sia la formazione professionale regionale sia l'apprendistato.

La riforma del Titolo V della Costituzione (2001), la conseguente riforma Moratti (2003), la legge Biagi e la annunciata 'riforma della riforma del Titolo V della Costituzione' Bossi La Loggia che ha cominciato il suo cammino alle Camere hanno, invece, posto le premesse per scompaginare questa

¹⁷ D. Gambetta, *Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali*, Il Mulino, Bologna 1990; A. Cobalti- A. Schizzerotto, *La mobilità sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna 1994; L. Aburrà, D. Gambetta, R. Miceli, *Le scelte scolastiche individuali*, Rosenberg & Sellier, Torino 1996; M. L. Bianco, *Classi e reti sociali. Risorse e strategie degli attori nella riproduzione delle disuguaglianze*, ibidem, 1996; A. Schizzerotto (ed.), *Vite ineguali. Disuguaglianza e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Il Mulino, Bologna 2002.

¹⁸ F. Capello M. Rossi- M. Dei (ed.), *L'immobilità sociale*, Il Mulino, Bologna 1983.

situazione e costituiscono un'occasione storica per tentare la scommessa di superare le gerarchizzazioni ordinamentali, culturali ed educative oggi esistenti, istituendo un unico sistema educativo nazionale di pari dignità e qualità nel quale possano convivere i licei e gli istituti dell'istruzione e formazione professionale, e, dal quindicesimo anno, anche l'apprendistato. I licei quinquennali e gli istituti da tre a nove anni, a seconda delle qualifiche e dei titoli secondari e superiori che rilasciano, e con la possibilità, al quarto anno, di accedere all'esame di stato liceale che consente l'iscrizione all'università, con un anno di studio integrativo. Dai 15 anni, inoltre, l'alternanza scuola lavoro sia nei licei sia negli istituti dell'istruzione e formazione professionale e, nondimeno, un apprendistato rinnovato nei metodi, nelle strutture e nei contenuti, riconosciuto a pieno titolo come percorso formativo utile per acquisire qualifiche e diplomi o, almeno, crediti riconoscibili nel sistema di istruzione e di formazione.

Una ricchezza formativa distribuita in più percorsi diversi per durata ma che devono mirare, obbligatoriamente nei 12 anni del diritto dovere di tutti all'istruzione e alla formazione e non obbligatoriamente, ma speriamo consensualmente, oltre i 12 anni, a risultati culturali ed educativi integrabili ed equivalenti.

Non sarà facile vincere questa scommessa. Molto dipenderà dalle scelte dei decreti attuativi della riforma Moratti e della legge Biagi. Molto dipenderà, però, anche dal clima costruttivo, e non pregiudizialmente ostile ed ideologico, che si riuscirà ad instaurare tra le parti politiche, sociali e culturali. La posta in gioco, d'altra parte, è troppo alta per perderla a causa di ripicche, gelosie, miopie, tatticismi, toni tanto tonitruanti quanto disinformati, che prescindono dal merito delle proposte e che servono forse a rischiarare la gola, ma non certo la mente, di chi li modula. Siamo tutti chiamati, invece, ad uno sforzo di progettualità positiva, decisivo per il futuro delle nuove generazioni alle quali sarebbe bene consegnare una società più equa e un sistema educativo di istruzione e di formazione più qualificato ed efficiente dell'attuale.

L'ipotesi alternanza. Nell'impegnativo scenario di questa scommessa di riforma ordinamentale, culturale e sociale, gioca senza dubbio un ruolo centrale l'ipotesi dell'alternanza scuola-lavoro.

Prevista dall'art. 4 della legge Moratti, rispetto all'apprendistato, l'alternanza non è, anzitutto, un istituto contrattuale. È, invece, programmaticamente, una delle modalità di insegnamento e di apprendimento disponibili, nel secondo ciclo di istruzione e di formazione, dai 15 anni in avanti, per consentire agli studenti la possibilità di acquisire Qualifiche e Diplomi che maturano la persona (*fine*) attraverso esperienze di contatto con il lavoro produttivo (il lavoro, cioè, resta *mezzo* per il *fine*). Essa recupera, si può dire, spirito e materia del comma 3 dell'art. 15 della legge 875/78 sulla formazione professionale che recitava testualmente «le attività formative (...) sono finalizzate all'apprendimento e non a scopi di produzione aziendale». In questo senso, l'alternanza è governata dal sistema educativo di istruzione liceale e di istruzione e formazione professionale, ed obbedisce alle sue logiche e alle sue finalità culturali ed educative, non a quelle della produzione e del profitto aziendale o della logica sindacale.

Inoltre, almeno rispetto all'apprendistato di fatto praticato nel nostro Paese, intreccia in maniera più organica e sistematica i due termini dell'endiadi che la compongono. Scuola e lavoro, per chi sceglie l'alternanza, non possono più, infatti, essere considerate esperienze separate o parallele. Devono piuttosto diventare due facce continuamente rovesciate della medesima medaglia. Chi fa il liceo classico, per esempio, è chiamato ad acquisire il *Profilo educativo, culturale e professionale* definito per questo indirizzo di studi anche in alternanza presso aziende nelle quali si svolgono prestazioni professionali che consentono di ricavare riflessioni coerenti con le conoscenze e le abilità da acquisire per il titolo finale. Analogamente chi frequenta un percorso di liceo economico o uno dei tanti corsi negli Istituti dell'istruzione e formazione professionale, affidati dalla Costituzione alle Regioni. Rilevante è, dunque, osservare che l'alternanza non si svolge, come l'apprendistato, sempre nella stessa realtà produttiva. Cambia destinazione a seconda che l'allievo frequenti il Liceo classico (in questo caso, *stage* e tirocini formativi potranno essere, per esempio, in aziende editoriali che stampano testi di latino e greco o in quelle impegnate nel turismo

archeologico ed artistico) o gli Istituti tessili. E cambia destinazione non solo in questo senso, ma anche perché è probabile che all'istituzione di istruzione e di formazione serva un censimento delle esperienze di lavoro presenti nel territorio tale da poter costruire, per l'allievo, una specie di cartografia dei percorsi formativi possibili, attraverso i quali enucleare dalle esperienze di lavoro le conoscenze e le abilità incorporate, conoscenze e abilità che coincidano con quelle richieste dal *Profilo educativo, culturale e professionale* tracciato per la tipologia di Liceo o di Istituto dell'istruzione e formazione professionale frequentati.

Infine, proprio per la prima e la seconda caratteristica, l'alternanza, rispetto all'apprendistato di fatto praticato, non si giova, per costituirsi, soltanto della formazione teorica esterna all'azienda, da una parte, e del lavoro in azienda, dall'altra, ma distribuisce tra questi due estremi che si possono identificare nell'aula e nell'officina, una più ricca gamma di occasioni e modalità formative regolamentate che, in maniera diversa, tuttavia, armonizzano teoria e pratica, azione e riflessione. In particolare, prevede il laboratorio, lo *stage* e il tirocinio formativo.

Questo spiega perché l'alternanza sia allo stesso tempo compatibile con la frequenza a tempo pieno di tutti i corsi di studi, ma possa anche comportare, nelle sue forme più spinte, un prolungamento del percorso formativo che di norma porta all'ottenimento delle Qualifiche e dei Diplomi. Dipende dall'equilibrio che si riesce a dare ai diversi ingredienti formativi che la compongono.

Il primo è il *laboratorio*. Esso è inteso come luogo sociale e cooperativo nel quale si progetta operativamente, ma in ambiente protetto e simulato, la concretizzazione di idee e di teorie apprese in aula, nello studio, oppure si enucleano idee e teorie incorporate in processi lavorativi spesso eseguiti soltanto in maniera esecutiva e manipolativa. Si potrebbe anche dire il luogo formativo nel quale ci si allena intenzionalmente a considerare le conoscenze (*sapere*) e le abilità (*saper fare*) come *mezzi* per impadronirsi di competenze nella risoluzione di problemi anche professionali concreti (*fine*) e, reciprocamente, dove eventuali competenze professionali maturate per imitazione ed esperienza manipolativa sono poste ad oggetto di riflessione e di distanza critica (*mezzo*) per enucleare da esse le conoscenze e le abilità che implicano e contengono e che le possono giustificare sul piano delle operazioni (*fine*). Per questo si può collocare sia nella scuola, sia nell'azienda, e può essere precedente o successivo o contemporaneo agli altri ingredienti con cui interagisce. E' naturale ipotizzare che il laboratorio eventualmente costituito in un'azienda debba servire alla ricerca e allo sviluppo della stessa, o che la stessa funzione possa essere svolta, su commissione, anche dal laboratorio scolastico.

Il secondo possibile ingrediente dell'alternanza è lo *stage*. Esso è concepito come luogo sociale e cooperativo nel quale condurre esperienze di osservazione partecipata a processi lavorativi reali, ma coerenti con il *Profilo educativo, culturale e professionale* del proprio corso di studi. Esperienze che vanno ovviamente sia preparate (*fase preattiva*: quali strumenti di osservazione predisporre? perché gli uni piuttosto degli altri? come si devono adoperare? perché in un modo invece che nell'altro?), sia monitorate nel corso del loro svolgimento (*fase attiva*: quali scarti si registrano a volta a volta tra l'efficacia attesa dagli strumenti e dalle modalità di osservazione e quella reale? esistono ragioni che spiegano queste discrasie? quali aggiustamenti si possono apportare *in itinere* allo scopo di acquisire risultati più soddisfacenti?), sia, infine, verificate e valutate (*fase postattiva*), distinguendo accuratamente tra la loro dimensione metodologica e soggettiva (si è registrata congruenza, in che senso e fino a che punto, tra progettazione, attuazione e controllo degli strumenti messi a punto per l'osservazione partecipata dei processi lavorativi? che cosa si è imparato per fare meglio la volta successiva?) e loro dimensione sostantiva e oggettiva (da dove è partito e dove è arrivato il processo lavorativo che si è osservato? che cosa, come e con quali problemi esso ha prodotto? qual è stato il grado di accettabilità dei prodotti ottenuti? ecc.). Il sottinteso unitario è abituare i giovani a leggere nel modo più completo e penetrante possibile le azioni umane così come si sviluppano nelle relazioni sociali e professionali che si stabiliscono nei luoghi di vita e di lavoro (non solo l'azienda, ovviamente, ma anche la scuola stessa, concepita come uno *stage* autoriflessivo, e l'insieme delle istituzioni educative non formali e informali). Non si tratta di ridurre le azioni umane sociali e professionali a schemi e a modelli precostituiti che pretendano di

esaurirne la complessità. Sarebbe una semplificazione al fondo non culturale e diseducativa. Si tratta, al contrario, di attrezzare gli allievi delle domande e degli strumenti giusti non solo per *descrivere* le azioni sociali e professionali osservate nel loro *come* processuale (e ogni comportamento umano, nei luoghi di lavoro o meno, è sempre un'azione sociale organizzata), ma per *interpretarle*, formulando ipotesi da verificare sul *perché* si inaugurano, crescono e muoiono in quel modo, sul *perché*, e *quanto*, tendono ad uno scopo dichiarato o implicito e, soprattutto, sul *senso* che assumono per chi le agisce o le subisce: praticare o subire azioni insensate, infatti, significherebbe oggettualizzare l'uomo e ridurlo ad un automa meccanico, il contrario di ciò e di chi egli in realtà è e deve essere.

Il terzo ingrediente dell'alternanza scuola lavoro si può rintracciare nel *tirocinio formativo*. Esso è visto come luogo sociale e cooperativo nel quale ogni soggetto in formazione si assume la diretta responsabilità di svolgere un processo lavorativo concreto, ma in condizioni di accompagnamento, affiancamento e protezione costante riguardo alla qualità sia dei prodotti da realizzare, sia dei processi lavorativi e delle relazioni interpersonali con cui realizzarli. Ciò significa produrre, potendo contare su un esperto (*tutor* aziendale) che aiuta, momento dopo momento, il giovane inesperto a non fare errori, da un lato intervenendo sulle sue azioni professionali (*lavoro*) quando fossero inadeguate e, dall'altro lato, facendogli scoprire, integrandosi anche con il *tutor* scolastico, le conoscenze e le abilità contenute in modo esplicito ed implicito nelle azioni professionali che è chiamato a svolgere nel suo lavoro (*studio*). Azioni professionali volte al prodotto e azioni formative volte al processo e alle relazioni, in questo modo, si alternano in continuazione; e l'esperienza del tirocinante, tramite l'insegnamento dell'esperto, diventa migliore, più ricca di consapevolezza e di cultura, fino a diventare competenza personale autonoma, accreditata socialmente. *Tutor* aziendale e *tutor* scolastico del giovane in alternanza sono i garanti di questo processo e loro stessi lo vivono come occasione preziosa per perfezionare le competenze educative, culturali e professionali che possiedono e le funzioni organizzative che svolgono nell'azienda e nella scuola. In altri termini, come occasione per l'ottimizzazione dell'apprendimento organizzativo.

L'ultimo ingrediente è il *lavoro* vero e proprio, svolto in autonomia e responsabilità. Infatti, una volta dichiarato autonomo nello svolgimento di alcune o di tutte le parti di un lavoro, una volta, insomma, dichiarato 'competente', dopo questo suo oscillare tra aula e officina attraverso laboratori, stage e tirocini formativi, nello svolgimento di determinate azioni professionali, niente impedisce, a questo punto, che l'allievo stesso, anche attraverso forme contrattuali regolamentate negli enti bilaterali, possa esercitare le competenze professionali acquisite per un numero di ore più o meno alto (per esempio, fino a 800 o massimo 1000 annuali, estate compresa) anche prima dei 18 anni. A seconda dell'ampiezza oraria e della ricchezza culturale di queste sue prestazioni professionali retribuite, prolungherà, se necessario, la durata del percorso formativo necessario per l'ottenimento del diploma secondario o superiore.

Questo spiega anche perché l'alternanza possa dispiegarsi in tempi e modi diversi, a partire dai 15 anni, con esperienze più di laboratori e di stage nel primo anno, di tirocini formativi il secondo e, se ottenuta la Qualifica a 17 anni, addirittura di lavoro in senso stretto nell'ultimo; e ancora di più successivamente al diciottesimo anno. Dall'ottenimento della Qualifica, infatti, il giovane può restare in condizione di alternanza non solo per perfezionare ulteriormente la propria *expertise*, per la quale già ottiene, eventualmente, un salario, ma anche, per non dire soprattutto, allo scopo incrementare la complessità e la varietà delle azioni professionali competenti che è in grado di svolgere in autonomia.

Egli stesso, quindi, trasforma l'esercizio del lavoro svolto in autonomia non solo in *oggetto* della propria azione critica e riflessiva, ma anche in un'occasione per incrementare e allargare il ventaglio delle proprie competenze, aprendo così il circuito dell'educazione permanente e ricorrente che rende strutturale per l'intero corso della vita l'alternanza sistematica tra momenti formativi (di studio teorico, di laboratorio, di stage, di tirocinio formativo) e momenti di azione professionale (lavoro).