

PLAIDOYER DEL SISTEMA DUALE

di Giuseppe Bertagna

I latini chiamarono «mondo» (*mundus*) lo spazio di terra illuminato dal sole nel quale il *logos* umano poteva cogliere l'ordine esistente. Un ordine che appariva così sorprendente e gratuito, nella sua trasparenza, da eleggerlo a cosa preziosa, anzi a motivo di meraviglia filosofica (il *thaumàzein* greco o *admiratio* tomista).

In poco più di quindici anni, tuttavia, ci si è accorti che il *mundus* che ci pareva naturale è scomparso. Lo hanno travolto fenomeni epocali come la globalizzazione, le migrazioni, le nuove tecnologie della comunicazione e della produzione, la cultura ridotta a multiculturalità, l'economia a finanza, la politica a potere e le religioni a riti secolari senza più o, purtroppo, con poca fede. In questo breakdown che ci ha colpito, non riusciamo più a distinguere se l'acqua in cui nuotiamo sia dolce o salata. Viviamo semplicemente nel salmastro. Salvo, per cedere la diagnosi al grande Hegel, che esorcizzare l'ordine che non vediamo più con la fuga nella cosiddetta, edificante «legge del cuore», quel «pomposo discorrere del bene supremo», quel trepidante «batticuore per il benessere dell'umanità» che però, riproduce all'infinito (e a vuoto) la frattura tra un ordine desiderato e il dis-ordine reale vissuto, elevando sì «il cuore», e i suoi generosi impulsi, ma anche dissolvendo, al contempo, «la ragione»¹.

La crisi strutturale del «modello scuola»

Anche il *mundus* specifico della formazione è stato sottoposto, negli ultimi decenni, alle stesse dinamiche. Il «sistema scolastico nazionale» meritoriamente inventato negli ultimi due secoli e organizzato così come l'abbiamo ereditato e lo sperimentiamo tuttora, nonostante tutti i compulsivi tentativi di rianimarlo, è in agonia. L'epoca degli «studenti» ridotti alla stregua di «reclute», disciplinate in «classi» costituite per «leva obbligatoria», che ogni giorno ascoltano obbligatoriamente docenti singoli tra loro separati che insegnano singole discipline sempre tra loro separate, il tutto gestito con un centralismo amministrativo che perfino nel linguaggio ricorda più la nomenclatura dell'organizzazione militare (o del disciplinamento di Foucault) che quella di qualsiasi tradizione pedagogica, si sta progressivamente spegnendo senza orgogli e senza troppi bagliori².

Anche il programma europeo di Lisbona, per anni mantra onnipresente e quasi un trascendentale dello spirito, appare ormai invecchiato e pure un po' eccentrico. Società della conoscenza? L'Europa più avanti di tutti i paesi al mondo in questo traguardo? Anche se fosse vero, è da Rousseau (1762), forse più europeo di tutti gli europeisti contemporanei, che si è maturata un'irrefutabile consapevolezza: in questo modo, avremmo, nella migliore delle ipotesi, soltanto uomini istruiti, quando, al contrario, avremmo, abbiamo sempre più bisogno di uomini capaci di giudizio³. Persone che non scambiano il bene con il male, il vero con il falso, il bello con il brutto; che nella loro vita riescono a testimoniare che non tutte le cose utili sono vere e buone, mentre tutto ciò che è vero e buono è sempre anche utile; che sono in grado, per dirla con Kant, non solo di giudizi determinanti, da scienza e da tecnologia, ma anche riflettenti, che esaltano la libertà e la responsabilità personali, dando e scoprendo un fine, un senso globale alle cose grandi e piccole della vita⁴.

Il bruco e la farfalla

Ciò che il bruco, tuttavia, chiama «fine del mondo», il mondo lo chiama farfalla. Perché se è la fine di un mondo, non è la fine del mondo. La sentinella di Edom ricordata da Weber, in questo senso, vede nel

chiaroscuro dell'alba la trama, ancorché tuttora incoata, di un nuovo giorno che potrà essere assolato. Vale anche per la condizione del sistema educativo. Infatti, se il sistema educativo di istruzione («scuola») che abbiamo ereditato è giunto, decennio più decennio meno, estenuato, alla sua conclusione, il sistema educativo fondato sul sistema duale (acquisire tutti i titoli di studio «scolastici» dai 15 ai 29 anni) in apprendistato formativo di I e III livello si annuncia come sicuro e promettente pilastro per il futuro che viene e con cui dovremo sempre più confrontarci.

Sistema, questo del duale, come sappiamo, osteggiato in ogni modo dalla mentalità e dalle pratiche ordinarie, didattiche, organizzative e sindacali che continuano a ruotare attorno alle vecchie routine spesso corporative del sistema scuola. Non a caso, del resto, scaturito da un provvedimento normativo generato nell'ambito delle politiche del lavoro (il famoso Decreto Legislativo 81/2015, conseguente al Jobs Act), non certo in quelle della scuola.

Le «astuzie della ragione», ironizzerebbe Hegel. Il futuro del sistema educativo della società globalizzata e digitale della quarta (o quinta) rivoluzione industriale che fa accomodare la «scuola tradizionale normale» dalla finestra e che fa entrare, inaspettata, dalla porta una «scuola speciale» ancora ai suoi inizi, ma che, da subito, appare caratterizzata dalla sempre maggiore centralità educativa e culturale, oltre che, ovvio, anche in senso stretto professionale, del lavoro. E, questo è il bello, di «qualsiasi» lavoro. Alto o basso che sia o che lo si pensi. L'importante, no, anzi: l'essenziale, è che sia, come diceva Péguy, in ogni caso «ben fatto». Al meglio possibile. «Qualsiasi» lavoro eseguito come «un capolavoro» di sé e in sé. Perché, se così, per fare il verso a Simmel, da «qualsiasi» lavoro, perfino quello «meno ideale, si può e si dovrebbe essere capaci di gettare «un filo a piombo che ne attinga gli strati più profondi», tali da mostrare «che ciascuno dei suoi aspetti più particolari racchiude il significato dell'esistenza nel suo insieme e ne viene influenzato»⁵.

Nella medesima prospettiva, in qualsiasi lavoro particolare si può e si deve «scoprire (...) il cristallo dell'accadere totale»⁶. Da qualsiasi lavoro si parta si può e si deve poter «riconoscere» che esso è «un microcosmo atto a fungere di base di partenza per un gioco che lo lega a tutte le altre cose esistenti»⁷. E questo, come sostiene un grande archeologo, perché «un metro cubo su cui si sia praticato uno scavo esaustivo, in una località ben scelta, procura informazioni decisamente più numerose e migliori di cento metri cubi di terreno esplorati» anche con le tecnologie più avanzate⁸. E, come avverte un grande filosofo, perché «le parti del mondo hanno tutte un tale rapporto tra loro e una tale concatenazione che ritengo impossibile conoscere l'una senza l'altra e senza il tutto (...). Dunque poiché tutte le cose sono causate e causanti, aiutate e adiuvanti, mediate e immediate, e tutte sono legate da un vincolo naturale e insensibile che unisce le più lontane e le più disparate, ritengo sia impossibile conoscere le parti senza conoscere il tutto, così come è impossibile conoscere il tutto senza conoscere particolarmente le parti»⁹.

«Scuola speciale», dunque, il sistema duale che, se ben intesa e praticata con la competenza culturale, pedagogica e didattica necessaria, come dimostrano già significative esperienze lombarde e altoatesine, pare la strategia più efficace:

- a) per legittimare l'apprendistato come la più efficace metodologia didattica volta ad assicurare, attraverso una continua alternanza tra momenti teorici e pratici, un apprendimento davvero trasformativo, in grado di valorizzare al meglio le eccellenze diverse di ciascuno, arricchendo quelle di tutti, e non lasciando indietro nessuno;
- b) per favorire l'incontro intergenerazionale oggi non facile (anche per mere questioni di struttura demografica della nostra società) tra giovani neofiti, da un lato, e adulti/anziani «mastri» in e di qualcosa, dall'altro;
- c) per attivare uno spontaneo e proficuo dialogo interculturale non solo tra cultura umanistica, scientifica, tecnologica ed artistico-espressiva, ma tra culture e lingue diverse che la globalizzazione e i conseguenti fenomeni migratori rendono fenomeni ormai ordinari anche nel nostro paese;
- d) per accreditare il passaggio dal tradizionale paradigma epistemologico ed ordinamentale di tipo separativo che ha dominato per quasi due secoli l'impianto culturale del nostro sistema scolastico al paradigma epistemologico ed ordinamentale opposto di tipo integrativo/compositivo che, finalmente, supera partizioni astratte e, spesso solo ideologiche, tra istruzione e formazione, studio e lavoro, scuola e impresa, *soft ed hard skills*, conoscenze e competenze, cultura generale e professionale, lettere, arti, scienza, tecnica e lavoro;

e) per costruire anche nel nostro paese un sistema di istruzione e formazione iniziale secondario e superiore che sia e resti anche sistema di istruzione e formazione continua, lungo tutto l'arco della vita delle persone, spingendo in maniera decisa le imprese e il sistema economico a passare dalla logica dell'occupazione (quella del posto fisso magari a vita, un vero dramma perciò quando scompare) alla logica dell'occupabilità (quella che attrezza ciascuno a modo proprio delle competenze personali indispensabili per cambiare spesso il lavoro, innovandolo e adattandolo sempre come «capolavoro» alle sfide più inedite, e crescendo, attraverso la sua continua, creativa e intelligente trasformazione, persone a mano a mano più compiute, autonome e capaci di giudizio).

Il granello di senape

Nel 2000, l'Ue a 28 produceva il 26,5% del Pil mondiale, gli Usa il 30,5 %, il Giappone il 14,1 %, l'Italia il 2,4 %, la Cina il 3,6 % e l'India l'1,4 %. Diciassette anni dopo, l'Ue è passata al 21,3 %; gli Usa 24,4 %; il Giappone al 6,4 %; l'Italia all'1,8 %, la Cina al 15,5%, l'India al 3,4 %.

Anche solo a partire da questi pochi e rozzi dati, ci vuol poco a comprendere che, se la Ue e il nostro paese non intendono rassegnarsi ad una decrescita a dire il vero felice solo per qualche aristocratico ruralista, serve scuotere dalle fondamenta i paradigmi culturali e ordinamentali che, negli ultimi 50 anni, hanno dominato il rapporto tra formazione e lavoro.

Se non si vuole rimanere bruchi che marciscono, ma farfalle che possano volteggiare senza essere travolte e disorientate dal mondo che viene, allora, non ha più senso immaginare la scuola come il contrario del lavoro: che sta prima o dopo il lavoro, non dentro. Dentro fin dall'infanzia, immaginiamoci dopo, tra preadolescenza e giovinezza. Non ha senso, però, naturalmente, nemmeno l'inverso: immaginare il lavoro come lo stato e il luogo contrari della classica *scholé*, per cui questa può nascere solo lontana dall'impresa e ad essa estranea. Perché un lavoro umano che non sia capace di continua auto riflessione critica per innovare il contesto in cui si svolge e per innovarsi al proprio interno, nei fini e nei mezzi, è destinato all'ininfluenza e alla scomparsa.

Solo un'alleanza strategica tra i due sistemi, dunque, può aiutare l'uno e l'altro a confermare, senza lasciarle anacronistiche, le reciproche identità e a rilanciare le proprie funzioni nella società contemporanea, senza danneggiarsi a vicenda, anzi aiutandosi a vicenda.

Per salvare il salvabile delle capacità produttive del paese in decrescita dagli anni Settanta del secolo scorso, da un lato, e per non aumentare le patologie di cui ha dimostrato e dimostra di soffrire il nostro sistema scolastico, all'altro, bisognerà, di conseguenza, avere il coraggio di centrare sempre più la formazione iniziale delle giovani generazioni e quella continua degli adulti sull'apprendistato formativo di I e III livello, per ottenere qualifiche, diplomi secondari e superiori, lauree, dottorati che non siano soltanto etichette formali incollate su scatole vuote, ma nei quali etichette esterne e contenuti delle scatole coincidano.

Questo istituto, infatti, soprattutto se fosse riconosciuto strumento cardine per governare le transizioni professionali volute o subite che saranno sempre più numerose per l'intero arco della vita nei prossimi decenni, è, in quanto tale, sia come esperienza educativa, sia come metodo di insegnamento-apprendimento sia come istituto giuridico, se ben impostato e non tradito nei suoi costituenti fondamentali (la relazione umana e critico riflessiva tra esperto e novizio, lo stimolo allo scambio intergenerazionale e interculturale, il suo «legare insieme» processo e prodotto, soggetto e organizzazione, dentro e fuori dell'impresa):

- a) eloquente testimonianza del modello epistemologico sincronico-integrativo tra teoria e pratica, studio e lavoro oggi così indispensabile per valorizzare la creatività e l'affermazione delle competenze delle persone e per innovare l'organizzazione, la produzione e la vendita delle imprese;
- b) antidoto efficacissimo al modello epistemologico diacronico-separativo non solo tra discipline, ma anche tra docenti, tra scuola e impresa, cultura e lavoro, formazione, impresa, territori e società;
- c) baluardo insormontabile all'invasività del proliferante neocentralismo amministrativo europeo, statale e regionale (anche nel caso ci fosse, infatti, come da noi, purtroppo, accade, fino al punto che molte imprese, nonostante gli incentivi previsti dalla legge, non si avventurano nell'apprendistato formativo solo perché richiede la compilazione di carte chilometriche che ogni imprenditore, soprattutto se piccolo, non può che affidare a specialisti del gergo vuoto e passe-partout, sarebbe comunque ag-

girato o, se non altro, tanto rispettato sul piano formale, quanto flessibilmente interpretato su quello sostanziale);

d) infine, proprio a sintesi delle caratteristiche precedenti, incentivo naturale alla diffusione sociale della teoria e alla pratica del principio di sussidiarietà orizzontale e verticale.

Quanto basta per ribadire che il sistema duale, se non fatto marcire prima ancora di essere piantato, sarà come «un granellino di senape che, quando viene seminato per terra, è il più piccolo di tutti semi; ma appena seminato cresce e diviene più grande di tutte le piante e fa rami tanto grandi che gli uccelli del cielo possono ripararsi alla sua ombra» (Mc 4, 30-32). ▲

Note

¹ G. W. Hegel, *Fenomenologia dello spirito* (1807), tr. it. di E. De Negri, La Nuova Italia, Firenze 1960, parte V "Certezza e verità della ragione", sezione B "L'attuazione dell'autocoscienza razionale mediante se stessa", pp. 147-149.

² Per la giustificazione di questa diagnosi, rimando al mio *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna – S. Ulivieri (a cura di) *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2017, pp. 34-111.

³ J.J. Rousseau, *Emilio* (1762), L. III, tr. it. di A. Potestio, Studium, Roma 2017, p. 309.

⁴ I. Kant, *Critica del giudizio* (1790), tr. it. di A. Bosi, Utet, Torino 1995, Introduzione, IV, p. 102 e ss.

⁵ Dalla presentazione preparata da G. Simmel per la sua *Filosofia del denaro* 1907 (riportato in G. Poggi, *Denaro e modernità. La 'Filosofia del denaro' di Georg Simmel*, Il Mulino, Bologna 1998, p. 74).

⁶ W. Benjamin, *Sul concetto di storia* (1942), tr. it. di G. F. Bonola, Einaudi, Torino 1997, p. 116.

⁷ H. Hesse, *Il giuoco delle perle di vetro. Saggio biografico sul Magister Ludi Josef Knecht pubblicato insieme con i suoi scritti postumi* (1943), tr. it. di E. Pocar, Mondadori, Milano 1983, pp. 10-11.

⁸ A. Leroi-Gourhan, *Le vie della storia prima della scrittura*, in J. Le Goff e P. Nora (a cura di), *Fare storia. Temi e metodi della nuova storiografia* (1974), tr. it. I. Mariani, Einaudi, Torino 1981, p. 71.

⁹ Pensiero n. 72, *Sproporzione dell'uomo*, ed. Brunschvicg, in B. Pascal, *Pensieri* (1670), tr. it. di G. Auletta e Ines e V.G. Rossi, Paoline, Cinisello Balsamo 1986, p. 143.