
Una formazione oltre le preoccupazioni

GIORGIO
BOCCA

LE PRECOMPENSIONI

Secondo Gadamer ciascuno di noi deve saper fare i conti con le precompensioni di cui è portatore, ciò non certo al fine di liberarsene (esse infatti sono parte integrante del nostro esserci) piuttosto al fine di sapervi fare i conti in termini chiari.

Alla radice della concezione della 'scuola' attualmente vigente nel nostro paese, e dei suoi progetti di riforma, stanno alcune precompensioni oramai ben chiare:

- a. la cultura dominante nella costruzione dell'Italia moderna si radica sulla tradizione classica che, nella sua versione umanistica letteraria, ha presieduto alla formazione delle élites; in questi termini la riforma (Casati, Gentile... Berlinguer, Moratti) è stata in genere giocata come una rimessa a giorno dei modi di incarnare tale indirizzo;
- b. tale tradizione, appannaggio del sistema di istruzione secondario e dell'università, vor-

Alla radice della concezione della 'scuola' attualmente vigente nel nostro paese e dei suoi progetti di riforma stanno alcune precompensioni. Tenendole presenti, si potrà pensare ad una riforma del sistema educativo italiano che si impegni a reimpostarne i parametri di riferimento, strutturando l'approccio al sistema di istruzione e formazione su connotazioni di fondo che si radicano nei concetti di educazione permanente e di società cognitiva

rebbe rappresentare oggi la chiave della socializzazione culturale di tutti i giovani nella società di massa;

- c. accanto e subalterna a questa cultura si pone la preparazione al lavoro, nella sua versione più brutale dell'addestramento o in quella mitigata della istruzione-formazione professionale;
- d. solo la possibilità di partecipare a 'brandelli' della cultura umanistica può in qualche modo nobilitare la formazione al lavoro, dando vita ad una sorta di 'istruzione' professionale: il massimo di concessione dell'umanesimo al lavoro in quanto *neg-otium*;
- e. i processi di scolarizzazione e di istruzione sono peculiari dell'età evolutiva e solo a determinate condizioni possono venire estesi, procedendo sempre dal modello giovanile, anche in età adulta.

Da questo punto di vista non è possibile concepire una istruzione svolta all'esterno della scuola, per cui chiunque volesse assumere in sé alcune peculiarità dei processi di formazione 'educativa' (altrimenti detta 'di base') in età evolutiva (ad esempio l'esaurimento dell'obbligo, di istruzione o formativo) dovrebbe comunque accettare una parziale integrazione con l'istruzione scolastica 'umanistica'¹. Una seconda conseguenza è nell'impossibilità di tematizzare, in termini di società di massa, una organica riflessione attorno a nuovi ed oggettivi contenuti minimi (in termini di conoscenze, capacità, abilità...) della formazione di base necessaria ad ogni giovane al fine di entrare nella società ed assumere i diritti e doveri di cittadinanza².

PER UNA RITEMATIZZAZIONE DEL PROBLEMA

Sussistono quindi almeno due approcci al tema di una qualsiasi riforma del sistema scolastico-formativo del paese: accettando in pieno tale impostazione 'culturale' umanistica o cercando di reimpostarne i parametri di riferimento.

È innegabile che se la piena formazione personale viene demandata ad una impostazione linguistico letteraria di matrice umanistica la dimensione del lavoro, implicitamente, si vede chiusa la via a qualsiasi percorso formativo che non contenga in qualche modo un riferimento a quell'impianto culturale dominante, giungendo così ad identificare crescita personale ed educazione con la qualità e quantità di esposizione a quei suoi specifici contenuti³.

¹ Notiamo, per inciso, come questa posizione 'culturale' sia una costante che ci ha accompagnato dalla prima repubblica sino al progetto Berlinguer ed a quello Moratti, secondo una logica bipartisan che vede le sinistre di stampo gramsciano del tutto allineate sul modello scolastico liceale.

² Nei fatti già in Berlinguer l'innalzamento dell'obbligo, a causa di tale 'crampo' pedagogico, si era risolto nel parcheggio per un anno di tutti i giovani nella secondaria tradizionale.

³ Tipica la diatriba circa la assiomatica formatività del latino e del greco nel liceo classico.

A questo livello del discorso sussiste però la possibilità di strutturare un diverso approccio al sistema di istruzione e formazione le cui connotazioni di fondo si radicano nei concetti di educazione permanente, di società cognitiva e del progressivo passaggio dalla cultura come puro possesso-contemplazione del sapere dato storicamente, ad una 'cultura' frutto del possesso di strategie di costruzione e ricostruzione del sapere personale.

L'educazione permanente, al di là del suo valore per così dire 'regolativo' dei processi formativi, assume una nuova veste se colta quale ipotesi di costante apertura delle persone nei confronti di processi di acquisizione culturale e professionale oltre che di ridefinizione del proprio progetto di vita e quindi del sistema di significati al cui interno questo assume un valore per il singolo. Non ha più senso, dunque, pensare all'età evolutiva quale momento unico nella vita personale in cui trasmettere la totalità del sapere (quale 'sapere', poi, e quale sua 'totalità' ?), mentre viene ad assumere valore invece quella che fu l'intuizione ad es. del Livingstone¹ che già negli anni '40 riteneva essenziale formare i giovani ai minimi culturali essenziali per l'ingresso nella società adulta (ivi compreso oggi, a nostro avviso, un minimo per tutti di formazione professionale) lasciando poi alla responsabilità dell'adulto l'accesso in qualunque momento della vita ad ulteriori sollecitazioni nei termini dell'istruzione e della formazione.

La società cognitiva ci rimanda quindi l'idea della conoscenza (in senso lato, in quanto capacità di avvalersi e/o di produrre conoscenza) come bene culturale oltre che 'utensile' di produzione di profitto. Ciò significa un sostanziale sovrapporsi dei luoghi economico produttivi agli ambienti di mera produzione e trasmissione della conoscenza, aprendo il sistema delle imprese alla produzione/trasmissione di conoscenza e lasciando sempre più nelle mani del singolo la capacità di partecipare alla cultura dell'impresa nel suo generarsi e nel suo trasmettersi.

ALCUNE IPOTESI DI LAVORO

Anche solo fermandoci a questo primo livello di riflessione, possiamo coglierne le potenzialità in relazione ad una possibile riforma del sistema di istruzione e formazione.

Si tratta, nell'ipotesi della educazione permanente, di andare oltre il mero legame scuola-età evolutiva, verso una prospettiva di funzionalismo mitigato. Laddove 'funzionalismo' sta qui per una modalità di ridefinizione degli ambiti di istruzione e formazione sulla base di tre livelli funzionali.

1. Il livello *primario*, che interessa l'acquisizione dei minimi strumentali utili a saper leggere la cultura sociale italiana ed europea oltre ad essere in grado di operare una prima forma di metacognizione attorno a sé ed alla propria collocazione individuale e sociale, nei termini di cittadi-

¹ Cfr. R. LIVINGSTONE, *L'educazione dell'avvenire*, La Nuova Italia, Firenze, 1948.

nanza attiva. Oggi noi chiamiamo scuola elementare (o primaria) proprio quel segmento che assume su di sé tale compito. Domani dovremmo probabilmente pensare ad un ambito primario, nei termini sopra esposti, che si delinei e rideclini a seconda delle esigenze psicopedagogiche del proprio pubblico. Pensiamo, ad esempio, ad un sistema policentrico specializzato nel rispondere a pubblici diversificati: dai fanciulli da alfabetizzare, agli adulti bisognosi di forme parziali di alfabetizzazione [nella lingua veicolare inglese piuttosto che in informatica, in matematica o in lingua madre] sino agli extracomunitari che apprendono la lingua italiana come seconda lingua a carattere veicolare⁵;

2. il livello *secondario*, la cui specificità è data dalla peculiare attenzione ai contenuti culturali e professionali necessari all'inserimento attivo nella società. Sue caratteristiche saranno il riferimento esplicito al pensiero logico formale astratto, tipico della secondarietà, l'accompagnamento di tutti nello sviluppo delle vocazioni personali e nella acquisizione di conoscenze abilità capacità e competenze professionali. Anche a questo livello, la dimensione funzionale dovrà 'mitigarsi' con le caratteristiche peculiari delle persone con le quali viene in contatto, sapendo riarticolarsi in relazione ai loro bisogni ed alle tappe evolutive dell'età giovanile o adulta;
3. il *terzo* livello, oggi detto impropriamente post secondario o universitario, la cui caratterizzazione deriva da livelli formativi di elevato profilo sia sul campo culturale che professionale, volti ad abilitare le persone non solo alla fruizione bensì anche alla ricerca scientifica ed alla produzione culturale all'interno di situazioni di elevata autonomia autoorganizzativa.

Evitiamo però accuratamente di fare riferimento alle attuali istituzioni di istruzione e formazione (licei piuttosto che università) per la necessità di non ripensare ancora una volta semplicemente l'esistente alla luce di queste categorizzazioni; ci si deve porre quindi la domanda cruciale circa la specificità con la quale ogni segmento del sistema policentrico di istruzione e formazione sappia stare all'interno di ciascun livello⁶.

Ciascun segmento, in realtà, dovrebbe rispondere a due criteri di fondo:

- la capacità di corrispondere alle finalità essenziali di ciascun livello formativo;
- la specificità culturale e quindi 'disciplinare'⁷ con la quale assolve a tale compito.

Vi è poi la necessità di cogliere come sia possibile acquisire conoscenze, capacità abilità pertinenti ad uno specifico livello anche al di fuori del si-

⁵ Forse un primo nucleo di tale sistema policentrico è rintracciabile all'interno delle molteplici esperienze di educazione degli adulti appoggiate su scuole elementari e medie.

⁶ E questa forse una questione 'impertinente' perché finirebbe per costringere ciascuno a dire finalmente qualcosa di sé, a definirsi in termini funzionali.

⁷ Intesa nei termini di capacità di disciplinare (=coadiuvare) la crescita personale dei propri studenti.

stema, attraverso le esperienze di vita e di lavoro, così come di definire i termini oggettivi in cui sarà possibile raggiungere un piano di sistematicità di tale acquisizione, tipica del livello formativo corrispondente, ed eventualmente ottenerne un accreditamento, di parte terza⁸, utilizzabile all'interno di un segmento del sistema.

LA ACCREDITABILITÀ DEI PERCORSI

Occorre dunque essere chiari, non tutto è accreditabile fra i differenti segmenti di ciascun livello, né tutto ciò che viene appreso al di fuori dei livelli formali può venirvi accreditato.

Ciascun segmento nel corrispondere alle caratteristiche tipiche del proprio livello vi giunge attraverso percorsi peculiari. Immediatamente accreditabili saranno dunque le acquisizioni 'trasversali', tipiche del livello, in quanto corrispondenti ad una specifica maturazione personale e professionale (tale già da oggi vorrebbe essere il riferimento ai 'profili'), non lo saranno invece le acquisizioni in termini culturali, di abilità e capacità (pur sempre specifiche della tipologia di segmento al cui interno sono state acquisite).

E qui scatta un'ulteriore assieme di riflessioni, pertinenti alla impossibilità di pensare al contempo ad una professionalità acquisibile all'interno dell'istruzione o della formazione professionale. Tale professionalità appare unica, di livello.

Lo stesso problema si pone rispetto all'istruzione tecnica ed ai licei tecnologici.

La distinzione fra operai specializzati e tecnici intermedi, valida all'interno di precise corrispondenze merceologiche che vedevano una rigida distinzione fra operatori e quadri, oggi sembra vacillare sotto il peso di una maggiore indeterminatezza definitoria dei compiti specifici, presente in molti settori (esiste ancora una netta separazione fra ambito elettrico, elettrotecnico, elettronico e meccanico?, ad es.) e di una sorta di appiattimento di ruoli sì da richiedere al qualificato la capacità di stare in situazioni qualitativamente tipiche di livelli superiori (nei termini di auto organizzazione, gestione del compito, capacità di auto collocazione all'interno delle dinamiche culturali dell'impresa ecc.), mentre al perito viene chiesto di essere in grado di collaborare in gruppi di controllo di processo, affiancandosi a molteplici professionalità anche qualitativamente 'diverse' alla sua.

Forse la soluzione migliore sarebbe nella declinazione di un'unica area di formazione delle professionalità, al cui interno si articolino differenti *step* per ciascun percorso professionale.

⁸ È questa una condizione essenziale: non è pensabile che ciascun segmento del sistema possa procedere liberamente ad accreditare le acquisizioni avvenute nei percorsi della vita attiva e di lavoro; così come appare impensabile attribuire al sistema il riconoscimento dei crediti derivanti dallo stage o dalle esperienze di alternanza, per la parte svolta nelle imprese. L'accREDITAMENTO va affidato ad organismi terzi ed effettuato sulla base di criteri oggettivi concordati fra le parti interessate.

Sull'altro versante, stanno i cosiddetti licei, la cui pretesa di de o pre professionalizzazione lascia molto perplessi in quanto poco consona alle linee di tendenza della società cognitiva che, per sua definizione, tende ad incorporare sempre più capacità di concettualizzazione all'interno di attività professionali, poco sopportando una antistorica separatezza fra concettualizzazione astratta e capacità professionale di integrarla nella vita attiva. Né assume alcun senso pensare ad un percorso finalizzato alla mera preparazione alla formazione di terzo livello, assolutamente a sé e separata da quella secondaria.

Meriterebbe infatti più di una riflessione l'ipotesi, all'interno di un'autentica accezione di educazione permanente, di superare definitivamente la antistorica esigenza di una attestazione formale di avvenuto superamento della formazione tipica di un livello per accedere al successivo.

L'articolazione per livelli funzionali male sopporta una impostazione gerarchica, rispondendo unicamente ad una esigenza di differenziazione fra funzioni nel loro esercizio: non si è in grado di accedere a funzioni di secondo livello senza un padroneggiamento minimo di tecniche di comunicazione di base, né si può accedere al terzo livello se non si è in grado di fornire *performances* tipiche del pensiero logico formale astratto. Ciò significa che ogni segmento di ciascun livello dovrà assumersi l'onere di verificare la presenza di due ordini di prerequisiti in ingresso: quelli generali minimi di livello e quelli per così dire 'culturali di base', indispensabili al fine di saper accedere con cognizione di causa al percorso prescelto. Non si tratta, dunque, di acquisire l'esistenza di un titolo di studio, bensì di una maturità personale e cognitiva sulla quale sia possibile costruire ulteriori esiti. E tale accertamento spetta di obbligo al segmento formativo di ingresso e non certo a quello in uscita.

Questo ordine di riflessioni, che può legittimamente venire attribuito al tema dell'abolizione del valore legale del titolo di studio, in verità si colloca ben al di là, in quanto volto a rendere possibile a chiunque di giocare i propri talenti a tutto campo; mettendo in gioco altresì la capacità degli attori sociali di dare vita a forme di concertazione atte a rendere possibile a chiunque di recuperare gli eventuali deficit evidenziati dai prerequisiti di ingresso proposti dai differenti segmenti formativi del secondo e terzo livello.

Il medesimo discorso andrebbe svolto per l'abilitazione all'esercizio delle professioni, non più regolato dalla mera acquisizione di titoli di studio (che in effetti dicono sul sapere e non sul grado di competenza personale) bensì da una abilitazione di 'competenze' condotta in collaborazione con le associazioni di coloro che esercitano già da tempi tali professioni.

QUALE FORMAZIONE PROFESSIONALE?

Attualmente, la formazione professionale soffre per una molteplicità di tavoli sui quali è costretta a giocare un ruolo. Cerca di essere scuola laddove si fa carico dell'adempimento dell'obbligo, ma ciò non può essere se la

‘scuola’ è appannaggio esclusivo di una cultura umanistico letteraria per definizione alternativa alla cultura del lavoro; d’altro canto, deve misurarsi con l’istruzione professionale, meglio attrezzata a dialogare con la scuola in quanto tale; quindi si piega spesso a corrispondere all’immagine ‘umanistica’ del lavoro come destino di chi ha scarse capacità intellettuali o presenta problemi di *deficit*, dedicandosi al recupero degli ultimi. Ma ciò significa condannare tale formazione ad un ruolo marginale, al contempo privando il paese ed il suo tessuto economico produttivo di una risorsa strategica al fine di poter corrispondere flessibilmente alle esigenze di continuo riposizionamento sul mercato.

È, altresì, qui necessario presupporre anche un quarto livello di formazione, dalle caratteristiche di spiccata flessibilità progettuale in risposta alle esigenze del mercato, scarsamente strutturato; una sorta di sensore sempre attivo nella individuazione di bisogni formativi cui corrispondere con professionalità ed intelligenza. Tale potrebbe essere la formazione continua, ambito di investimento formativo da parte di imprese e di organismi pubblici (secondo una logica di fornitura alle imprese, soprattutto medio piccole, di sostegno formativo in luogo di finanziamenti in denaro) in cui l’accreditamento dei soggetti formativi potrebbe venire dato alla capacità progettuale e di erogazione, sulla base di attente valutazioni del *follow up* ottenuto dai percorsi attivati⁹. Anche a questo livello è però necessario individuare le caratteristiche pedagogiche di fondo che lo possano qualificare come tale (tali potrebbero essere la flessibilità progettuale, l’agilità autoriorganizzativa, la capacità di operare sulla valutazione di *follow up* a medio lungo termine, il ricorso a didattiche innovative e di *e-learning*, l’attenzione alle specificità dell’apprendimento nelle differenti tappe dell’età adulta.....).

LA CULTURA DELLA COMPETENZA PROFESSIONALE VS LA CULTURA UMANISTICO LETTERARIA

Che il nostro sistema di formazione professionale soffra di una carenza di visibilità culturale appare un dato di fatto sia a livello della sua capacità di integrazione con l’istruzione come a livello di riconoscimento del ruolo della formazione stessa all’interno degli investimenti produttivi delle imprese. Ciò discende sia dalla incapacità di cogliere il ruolo effettivo svolto dalla dimensione cognitiva nel riposizionamento sul mercato da parte delle unità economico produttive; sia dalla sostanziale arretratezza dei comparti dominanti nel nostro sistema produttivo (fondato su piccole imprese, spesso a conduzione familiare, e su tecnologie a basso contenuto innovativo ancora molto ben fruibili secondo logiche taylor fordiste); sia dalla tipicità della formazione degli imprenditori e dei manager, poco attenti alle dinamiche culturali e cognitive all’interno delle imprese; sia dalla mancata o difficile

⁹ Ben oltre dunque i finanziamenti a pioggia degli attuali FSE.

elaborazione della propria specifica cultura da parte della istruzione-formazione professionale.

In effetti, poco o nulla è stato compiuto dalla istruzione e formazione professionale al fine di codificare e sviluppare quello che nei fatti è divenuto un filone interessante di operatività didattica. È innegabile, infatti, che il contatto con il lavoro e con giovani scarsamente motivati quando anche del tutto refrattari alle dinamiche tradizionali dell'apprendimento scolastico ha prodotto necessariamente lo sviluppo di pratiche formative originali, articolate attorno a dimensioni progettuali oltre ad una ricerca di serrate relazioni mano-mente-mano, utili a rimotivare ed, al contempo, fare riflettere in forma metacognitiva attorno a quanto realizzato. È poi proprio l'azione combinata con le imprese ed i *tutor* aziendali che ha fatto maturare, nelle esperienze di alternanza *stage* e tirocinio guidato, una riflessione in ambito economico produttivo circa le potenzialità insite nel lavoro produttivo laddove organizzato e definito secondo canoni formativi¹⁰ che non necessariamente si presentano come incompatibili con le logiche del profitto.

Una riflessione organica attorno a tali operazioni potrebbe presentare gradienti di valore pedagogico e didattico senz'altro in grado di sostenere teorizzazioni specifiche non solo e non tanto attorno ad una statica cultura del lavoro, quanto in direzione della dinamicità della competenza professionale (in quanto composta di dimensioni cognitive, culturali e personali, anche alla luce dei complessivi processi di progettazione esistenziale da parte dei singoli).

Da qui potrebbe altresì originarsi un assieme di stimoli, ben oltre la mera alternanza, in direzione di un'ulteriore valorizzazione delle potenzialità formative insite nella società educante nel suo complesso, e non solo all'interno delle aziende.

¹⁰ In grado quindi di corrispondere alle specificità 'trasversali' di ogni livello formativo oltre che alle peculiarità disciplinari dei differenti segmenti.