

Dall'istruzione tecnica e professionale al sistema educativo dell'istruzione e formazione professionale. Note storiche, pedagogiche e ordinamentali

Parole chiave:
Sistema formativo;
Istruzione;
Formazione
professionale;
Diritto dovere;
Costituzione;
Percorsi; Campus;
Poli; Titoli

GIUSEPPE BERTAGNA¹

Prima, storicamente, nacque, come è noto, l'università. L'istruzione superiore, nelle forme di unione di studenti e/o di professori. Dopo, grazie ai Gesuiti e ai loro collegi, si affermò il liceo, come strada intermedia che preparasse all'università. Il liceo andò poi a costituire il nerbo di ciò che comunemente, da quasi due secoli, si chiama scuola secondaria o scuola media. Scuola secondaria perché non semplicemente primaria, cioè empirica, popolare, che dà le basi del sapere, ma riflette criticamente sul sapere stesso per impadronirsene in maniera più profonda. Scuola media perché socialmente pensata proprio per le classi medie, entrate in gioco quando i collegi liceali destinati originariamente all'aristocrazia si aprirono anche alla classe media, quella dei buoni borghesi.

Il modello culturale coltivato in queste scuole era quello messo a punto nell'umanesimo: filologia, lingue e cultura classiche, poi filosofia. Il settecento renderà "scolastico" (nel doppio senso che anche oggi questo termine suggerisce) questo paradigma classicista. L'ottocento lo perfezionerà, depurandolo dei suoi ornamenti più retorici e artificiali.

¹ Università di Bergamo, Dipartimento di scienze della persona.

Accanto al percorso scuole secondarie/medie università, riservato alle classi sociali privilegiate, nacque, quindi, la strada parallela delle scuole popolari, elementari, tecniche e professionali, destinate naturalmente al popolo e alla piccola-media borghesia². Il popolo da sottrarre all'analfabetismo e la media-piccola borghesia all'insufficiente qualificazione professionale, invece necessaria in una economia in grande sviluppo come è stata quella europea dal 1820 in avanti. Questo percorso parallelo, in realtà, dovuto, negli ultimi secoli, alle iniziative di carità educativa e assistenziale soprattutto della Chiesa cattolica, agli impegni sociali del filantropismo illuministico e alla lungimiranza della borghesia liberale coinvolta negli incipienti processi dell'industrializzazione, aveva una tradizione molto più antica, che si radicava nelle corporazioni medievali.

La riforma Casati del 1859, quella che costituì l'*imprinting* del sistema di istruzione e di formazione italiano, non fuoriuscì, valuta la storiografia, da questo schema.

Dopo la scuola elementare al massimo quadriennale per il popolo, infatti, istituì il percorso di serie A (ginnasio liceo) che portava all'università, per l'aristocrazia e l'alta e media borghesia. Accanto al liceo, prevede la possibilità offerta alla piccola borghesia di inviare i figli, dopo l'elementare, alle scuole tecniche triennali e poi agli istituti tecnici, all'inizio quadriennali. Un percorso sociale e culturale considerato di serie B, rispetto al precedente. Il primo a pieno titolo "secondario", con una *paideia* classicista. Il secondo, sviluppo della scuola elementare popolare, che non rivendicava nemmeno la qualificazione di "scuola secondaria", ma che anche al suo livello più alto, l'istituto tecnico, non usciva dalla "primarietà", dal legame con l'empirico, con la manualità, la popolarità.

La riforma Gentile del 1923 semmai ampliò questa divisione. Aristocratico sul piano culturale, il piccolo borghese Gentile non poteva tollerare che il modello formativo classicista fosse svilito da indulgenze qualitative e da complicità di volgare scambio sociale. Dando un dispiacere a quella borghesia che costituì l'ossatura del fascismo, volle il percorso di serie A del liceo classico davvero intellettualmente di serie A, con un classicismo che non fosse stinto e miniaturizzato e con una selettività dei migliori che fosse rivendicata. Al punto che il fascismo smonterà anno dopo anno questo elitismo della cultura e delle intelligenze che si trasformava nel programma "poche scuole, ma buone e severe", rassicurando le sue classi sociali di riferimento sul fatto di poter transigere sul rigore degli studi e di poter distribuire ugualmente titoli "secondari e superiori" con generosità.

Accanto al percorso di serie A, la riforma Gentile istituì un percorso di serie B costituito dal liceo scientifico e dai due istituti tecnici (il commerciale e il geometra-agrimensore) che riportò sotto la responsabilità della

² G. BERTAGNA, *Cultura e pedagogia per la scuola di tutti*, La Scuola, Brescia 1992.

Pubblica istruzione e che non mancò di qualificare come appartenenti all'istruzione "secondaria".

Consacrò, infine, a percorso di serie C, lasciandolo addirittura fuori dall'istruzione secondaria, la ricca galassia di scuole tecniche e professionali che erano promosse sul territorio da Comuni, imprese, associazioni commerciali, enti e privati, ecc., destinate ai figli della piccola borghesia e dell'aristocrazia operaia e contadina. Scuole popolari, appunto, a mano a mano si ampliava la platea di gente non aristocratica e alto borghese che era coinvolta nei processi di trasformazione e sviluppo economico della società italiana. Ma vediamo più da vicino le caratteristiche di questo percorso formativo storicamente parallelo a quello liceale³.

1. IL MODELLO PREFASCISTA DELL'ISTRUZIONE TECNICA E PROFESSIONALE

Secondo un modello che si è precisato a partire dai primi tentativi di regolazione legislativa del 1912-1913, l'istruzione tecnico-professionale è, come è noto, usando un linguaggio attuale, sempre stata frutto dell'incontro e della collaborazione sistematica tra istituzioni pubbliche centrali (*Stato, con le sue scuole*), amministrazioni comunali (*enti territoriali*), professionisti, industria e sindacato (*mondo del lavoro*). Per esempio, l'istituto tecnico industriale di Vicenza, fondato dall'industriale Alessandro Rossi, è del 1878. Tra il 1859 e la fine del secolo molti altri istituti tecnici e professionali gemmarono dalle esperienze imprenditoriali e dalle iniziative dagli enti territoriali.

Il D.R. 22 marzo 1908, n. 187, per esempio, determinava il contributo statale a favore delle Province, dei Comuni e delle Camere di commercio che chiedevano di istituire scuole tecniche e professionali. Le scuole professionali di arti e mestieri avevano una antica tradizione locale, venivano spesso promosse autonomamente dalle imprese e, poi, inserite dagli enti pubblici e dai vari Ministeri (dell'Economia, della Marina, dell'Agricoltura, ecc.) nel circuito istituzionale, Sud compreso (e con una ricchezza sorprendente).

Esse, inoltre, proprio perché più flessibili ed elastiche in tutto (per gli ordinamenti, per i docenti, per gli orari, per gli strumenti didattici, per i collegamenti con le aziende), facevano temibile concorrenza agli istituti tecnici, molto più flessibili dei nostri attuali, ma anche, allo stesso tempo, allora, molto più strutturati rispetto alla parallela e multiforme istruzione professionale⁴.

³ Per un discorso più completo, cfr. BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Ed. Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

⁴ ZAMAGNI V., *Istruzione tecnica e cultura industriale nell'Italia post unitaria: la dimensione locale*, in *Innovazione e sviluppo. Tecnologia e organizzazione fra teoria economica e ricerca storica (sec. XVI-XX)*, Atti del II Convegno Nazionale 4-6 marzo 1993, Bologna 1996, p. 626.

L'istruzione tecnica e professionale, in altri termini, ha trascorso i suoi momenti di più alto prestigio proprio quando poteva contare su un diffuso radicamento territoriale che coinvolgeva non soltanto gli enti locali, ma anche le imprese, le associazioni professionali, le Camere di commercio, gli artigiani. Quando si riteneva in tutti i sensi innovativo collegare l'insegnamento con il lavoro, sia nel senso di eseguire organi e pezzi di macchine con gli studenti in fabbrica o al massimo in appositi laboratori (lo scledense ing. Alessandro Rossi fece intervenire il suo socio e collaboratore Ernst Stamm, che aveva realizzato il lanificio di Piovene, al I Congresso degli Ingegneri nel 1872 proprio per difendere questo principio⁵), sia nel senso che i docenti degli istituti tecnici e professionali dovevano essere persone anche con responsabilità lavorativa diretta nelle fabbriche (l'ing. Luigi Magrini, per esempio, dopo aver fatto le scuole tecniche ed essersi diplomato al *Regio Istituto Tecnico Superiore*, il Politecnico, fondò la sua azienda elettrotecnica nel 1887, ma insegnò per 25 anni anche meccanica e disegno delle macchine nell'istituto tecnico industriale del Comune di Bergamo).

A favore di un'istruzione tecnico-professionale strettamente connessa alla sfera degli interessi produttivi delle imprese, all'azione degli enti territoriali e ai bisogni delle comunità professionali, nella seconda metà degli anni Venti, si pronunciano, peraltro, e in più occasioni, autorevoli rappresentanti della Confindustria e delle Confederazioni sindacali. Fino all'estate del 1928, del resto, la maggior parte dell'istruzione tecnico-professionale dei giovani non fa nemmeno parte delle materie di competenza del Ministero della Pubblica Istruzione e, quindi, dei progetti di riordinamento del sistema scolastico statale.

La riforma Gentile aveva, per così dire, quasi rafforzato questo quadro. Aveva staccato dall'Istituto tecnico, infatti, le sezioni industriale e agraria, che erano state incorporate nelle scuole professionali dipendenti dal Ministero dell'Economia nazionale, aveva trasformato la gloriosa sezione fisico-matematica (senza latino) degli istituti tecnici nel nuovo liceo scientifico (con molto latino) ed aveva diviso il corso superiore dell'istituto tecnico solo in due rami, commercio e ragioneria, da un lato, agrimensura, dall'altro.

Restavano del Ministero dell'Economia nazionale gli Istituti superiori di agraria e di Scienze economiche e commerciali (le future Facoltà di agraria e di economia e commercio) a cui accedevano non solo i diplomati delle scuole tecnico-professionali dipendenti dallo stesso Ministero, ma anche quelli che avevano optato per i due rami dell'istituto tecnico gentiliano.

Quando si parla di istruzione tecnico-professionale, quindi, fino alla risistemazione fascista del settore, non ci si riferisce solo alle scuole di arti e mestieri o alle scuole per la riqualificazione operaia che cominciavano a sorgere nei diversi distretti industriali del paese. E nemmeno alla sola istruzione tecnico-professionale secondaria espressione della cosiddetta società civile e dal mondo del lavoro. Esisteva un vero e proprio sistema della istru-

⁵ LACAITA C.G., *Sviluppo e cultura alle origini dell'Italia industriale*, Le Monnier, Firenze 1973, p. 93, passim.

zione tecnico-professionale iniziale, secondaria e superiore, per la maggior parte coordinato dal Ministero dell'Economia nazionale e solo per una parte minore, quella indicata, dipendente dal Ministero della Pubblica Istruzione.

2. DAL MODELLO PREFASCISTA AL MODELLO FASCISTA

Le interferenze e le sovrapposizioni tra i due sistemi, quello della Pubblica istruzione e dell'Economia nazionale, non erano, tuttavia, com'è immaginabile, indolori.

Le competenze dei geometri gentiliani, ad esempio, interferivano non poco con quelle dei periti agrari e dei laureati degli Istituti superiori di agraria dipendenti dal Ministero dell'Economia nazionale. Il Ministero dell'Economia nazionale, tuttavia, contestava ai diplomati dell'istituto tecnico gentiliano la padronanza di autentiche competenze professionali. La scelta di introdurre il latino e di potenziare le dimensioni letterarie nei quattro anni del corso inferiore dell'istituto gentiliano confermava, infatti, la pertinenza dell'addebito, per gli esperti dell'Economia nazionale. L'accusa di fondo, in sostanza, era di aver iniziato un processo neanche troppo dissimulato di deprofessionalizzazione della formazione specifica dei periti e di aver cominciato a sostituire alle competenze professionali in senso stretto una "formazione" più che "generale" generica e verbosa, che spesso si riduceva soltanto a nozionismo. Il fatto che fosse sanzionata da un titolo scolastico formale rilasciato dallo Stato aumentava invece che risolvere il problema, perché finiva per accreditare come competente professionalmente una persona che, in realtà, non lo era, sebbene lo rivendicasse.

La portata dell'obiezione dei rappresentanti del Ministero dell'Economia nazionale, e del mondo che esprimevano, travalicava, quindi, come è facile intuire, i limiti della discussione sullo statuto professionale prima dei geometri e, subito dopo, dei ragionieri, in relazione ai laureati degli Istituti superiori di Scienze economiche e commerciali. Si estendeva non solo al merito qualitativo degli istituti tecnici usciti dalla riforma Gentile del 1923, ma metteva in discussione anche qualcosa di più rilevante. La riforma De Stefani del pubblico impiego, infatti, aveva imposto, nel 1922, il titolo di studio scolastico come criterio fondamentale per identificare le competenze necessarie per poter assumere le diverse funzioni professionali previste negli uffici statali. Tra il 1923 ed il 1929, inoltre, avevano ricevuto la protezione degli albi i titoli di studio di ingegnere, architetto, chimico, geometra, perito industriale, agronomo, perito agrario e dottore commercialista. Tra il 1933 ed il 1942 lo riceverono, a loro volta, i dottori attuari, gli avvocati e i procuratori, le professioni sanitarie.

Il messaggio di questa strategia protezionistica e pianificatoria era chiaro: per accedere alle professioni contava sempre meno la competenza professionale specifica e il riconoscimento pubblico di essa, nel libero mercato, da parte degli imprenditori, degli enti territoriali e dei "clienti", e sempre di più, invece, diventava decisiva la sanzione burocratico-ammini-

strativa dei titoli di studio scolastici statali. La scuola, in altri termini, come mezzo autosufficiente della regolazione giuridica e sociale delle professioni, ma condotta, tale regolamentazione, fornendo agli allievi più ideologia e conoscenze da *status symbol*, controllate dallo Stato, che reali competenze professionali socialmente riconosciute e culturalmente legittimate nella libera ricerca.

Le obiezioni avanzate alla fine degli anni venti dal Ministero dell'Economia nazionale sul ruolo e sul potere autoreferenziale del Ministero della Pubblica Istruzione in ordine agli statuti professionali dei geometri e dei ragionieri comportava, quindi, di fatto, se fossero state accolte, la richiesta di un ridimensionamento del ruolo e del potere dei titoli scolastici e degli Ordini professionali nella politica sociale e del lavoro nel frattempo avviata dal fascismo. Non a caso Mussolini non aderì a questa critica e diede ragione al Ministro della Pubblica Istruzione Pietro Fedele, disponendo, nel 1928, il passaggio dell'istruzione professionale secondaria e superiore ancora alle dipendenze dal Ministero dell'Economia nazionale alla responsabilità della Pubblica Istruzione.

Il passaggio dell'istruzione professionale alla Minerva si perfezionò il 15 giugno 1931 con la legge n. 889 e si incrementò negli anni successivi. Per esempio, la gloriosa Scuola per Capimastri Costruttori Edili di tradizione lombarda, avviata nel 1806, trasformata dal Comune di Milano, insieme agli imprenditori edili del capoluogo, in Scuola dei Capimastri nel 1872, passerà, nel 1939, alle dipendenze del Ministero della Pubblica Istruzione, dopo aver assunto nel 1934 il nome del capitano Carlo Bazzi, medaglia d'oro della Grande Guerra.

L'intero settore assunse l'assetto istituzionale che avrebbe conservato a lungo, tutto sommato fino agli anni sessanta, quando si assisté, da un lato, ad una nuova esplosione normativa riguardante la regolamentazione delle professioni e, dall'altro, alla conferma, anzi all'accelerazione, del paradigma deprofessionalizzante e di quello dissociativo tra cultura e lavoro, tra umanità e professione, tra competenze di base e competenze specialistiche. Il principio per cui, per l'accesso alle professioni pubbliche e private, valgono maggiormente i titoli formali di studio che le competenze professionali davvero acquisite e spendibili in modo efficace e pubblicamente riconosciuto nelle concrete dinamiche interpersonali e socioeconomiche uscì, in quegli anni, ancora più rafforzato.

Non è, perciò, dal nulla della nostra storia che si giustificano posizioni molto critiche contro il valore legale dei titoli di studio espresse, ad esempio, da Luigi Einaudi alla Costituente⁶ o da don Luigi Sturzo in numerose sue opere e in suoi continui interventi⁷.

⁶ *La Costituzione della Repubblica nel lavoro preparatorio della Assemblea costituente*, Camera dei Deputati, Segretariato Generale, Roma 1971, vol. II, pp. 1280-1281.

⁷ STURZO L., *Difesa della scuola libera*, a cura di D. Antiseri, Città Nuova, Roma 1995.

3. L'OCCASIONE CULTURALE PERDUTA

Gli anni del fascismo, dunque, avevano portato a ricercare la dignità educativa e culturale dell'istruzione tecnica e professionale non nell'approfondimento e nella valorizzazione dei suoi caratteri più specifici, bensì nella sua progressiva assimilazione nei metodi e perfino nei contenuti al modello classico liceale. Il perché di questa deriva fu anche culturale, anzi più propriamente epistemologico.

Tra ottocento e novecento, infatti, l'istruzione tecnica e professionale fu, come è prevedibile, molto influenzata dal positivismo. L'enfasi sui dati empirici portava ad una esaltazione del come si fanno le cose. Anche sul piano dell'insegnamento, l'istruzione e la formazione professionale erano, perciò, quasi ridotte ad istruzioni per l'uso, molto vicine all'addestramento operativo. La distanza tra scuola (che dovrebbe essere riflessiva e critica) e lavoro (che di fatto era acriticamente applicativo ed esecutivo) era dunque minima, soprattutto nei mille corsi di istruzione e formazione professionale promossi dalle aziende, dalle camere di commercio, dalle associazioni imprenditoriali e professionali, dagli enti locali. L'esempio, il fare, il lavorare erano le strutture formative più frequentate. Gli stessi professori erano, per lo più, capomastri, operai, tecnici, dirigenti, in ogni caso non professori come li intendiamo oggi, ma sempre gente che manteneva un rapporto strettissimo con la produzione e il lavoro e che trasformava, senza mediazioni, il lavoro e la produzione in "scuola".

Questo schema entrò in crisi soprattutto negli anni a cavallo della Prima guerra mondiale. Il dibattito su scienza e ricerca tecnologica, che allora prese un abbrivo molto deciso, ridimensionava, infatti, il ruolo centrale dei fatti, dell'esperienza, della pratica, del semplice saper fare slegato da una riflessione teorica più profonda, critica e sistematica.

Giuseppe Colombo, per esempio, ingegnere, professore al Politecnico di Milano e, soprattutto, uno dei più significativi protagonisti dell'industria elettrica nazionale (niente separazione tra insegnamento e professione, tra studio e lavoro), sottolineava, nel 1917, l'insufficienza gnoseologica del mero accertamento dei "fatti" e collegava il fenomeno alla crescente dimensione teorica che emergeva come sempre più centrale nella ricerca in ambito fisico-matematico (soprattutto atomica)⁸. Il bisogno di passare dall'"esame dei fatti" alla loro figurazione formale, simbolica, oppure, il che è lo stesso sebbene in forma diversa, di spostare l'attenzione dal come si fa a fare una cosa al perché non solo si deve fare in quel modo, ma a perché quel modo si palesa il più affidabile non solo e non tanto sul piano delle sequenze tecniche (dell'efficacia e dell'efficienza) ma anche e soprattutto sul piano logico scientifico della verità e della giustificazione di essa, emergeva come una necessità dalla stessa scienza e dalla stessa tecnica, e corrispondeva, sul piano epistemologico, ad uno spostamento nella teoria della conoscenza dall'oggetto (positivista) alle condizioni intellettuali, percettive e ma-

⁸ COLOMBO G., *Scritti e discorsi scientifici*, I, Hoepli, Milano 1934.

teriali per la sua determinazione. Del resto, la fisica quantistica costituiva quasi il modello visibile di questa transizione che non poteva più parlare di oggetto senza soggetto, di realtà senza le condizioni per determinarla, di osservatori senza “sistemi che si osservano”.

La scienza e la tecnica ordinaria, tuttavia, nel costume del tempo, erano molto lontane da queste consapevolezze. La denuncia gentiliana e crociana del dogmatismo scientifico e del carattere soltanto pragmatico-esecutivo, e non teoretico, critico-veritativo, della scienza e, a maggior ragione, della tecnica, ad esempio, non era soltanto una valutazione dell'idealismo italiano, ma trovava aperte condivisioni in molti scienziati e filosofi della scienza e della tecnica dell'epoca.

Il fatto è che, mentre un'elaborazione culturale di questi temi, era, in Italia, presente nell'idealismo, nato proprio contro il positivismo dei fatti e dell'esaltazione dell'oggettività, non si poteva dire altrettanto nel mondo scientifico e tecnico, fosse esso considerato in prospettiva accademica o, a maggior ragione, in dimensione formativa (le scuole tecnico-scientifiche) e produttiva (le aziende). Per cui, sul piano dei percorsi formativi più adatti a raccogliere le sfide culturali ed epistemologiche poste all'ingenuità oggettivistica del positivismo scientifico e tecnicistico dalla fisica quantistica, dalla tecnica più avanzata (soprattutto chimica, elettrica e elettromagnetica, ma anche meccanica) e/o dalla stessa filosofia, fu quasi gioco forza scegliere il paradigma del liceo e in particolare del liceo classico. Se la cultura liceale gentiliana, infatti, era il luogo di un apprendimento critico di consapevolezze culturali ed epistemologiche che la scienza e la tecnica invece non riuscivano ancora a tematizzare in maniera adeguata al proprio interno; e se, inoltre, era l'unico luogo scolastico nel quale non ci si accontentava di considerare valore educativo proceduralismi meccanici giustificati solo dall'efficacia e dall'efficienza, come spesso accadeva negli istituti tecnici e professionali, ma si perveniva alla problematizzazione di quelle domande di verità e di senso di chiunque volesse restare a pieno titolo “uomo” non poteva evitare, era facile concludere che anche gli istituti tecnici e professionali, se avessero voluto innalzare la loro qualità critica e il loro valore formativo umanistico, avrebbero dovuto improntare la propria azione al modello licealistico.

Era a partire da queste consapevolezze teoriche in fondo analoghe alla riformulazione idealistica del problema della conoscenza, dunque, che anche molti uomini di scienza e di tecnica come Colombo dichiaravano non più rimandabile la riforma della scuola in generale e dei contenuti di insegnamento degli istituti tecnici e professionali in particolare.

Solo che, invece di partire dai fatti e dalle operazioni professionali per ritrovare in essi la teoria, il concetto giustificato o ingiustificato, e ragionarci sopra, per poi cambiare i fatti e le operazioni, così da scoprire anche e soprattutto in questo settore che non esiste oggetto senza soggetto, realtà senza idea, osservatore senza osservato, e poi, a partire da queste “scoperte”, eventualmente giungere a formalizzazioni teoriche, filosofiche ed epistemologiche ancora più spinte, si diffuse l'idea che l'unico modo poter

promuovere criticità, epistemologia, flessibilità culturale, formalizzazione, lungimiranza, domande di senso e di verità, in ultima analisi “scienza” fosse più o meno quello di adottare i tratti della cultura prima liceale e poi universitaria, cultura che poteva di sicuro vantare una venerabile e sempre valida tradizione (la classicità, l’umanesimo) ma che non era maturata a partire dai fatti e dalle operazioni tecnico-scientifico-professionali tipiche dalla rivoluzione tecnica, economica e sociale moderna.

Si trattava, al contrario, di partire proprio da questo patrimonio d’uso indotto dalle ricadute sociali e professionali della scienza e della tecnica per giungere all’umanesimo, e non di pensare che l’unico umanesimo possibile fosse quello già collaudato dell’esperienza classica e umanistico-rinascimentale (la traduzione delle lingue classiche, la filologia, la storia, la filosofia).

Una via purtroppo nemmeno tentata nella sua complessità e sistematicità, cosicché i licei poterono continuare a vantare il loro prestigio formativo umanistico-classico, mentre gli istituti dell’istruzione tecnica e professionale rimasero per lo più confinati nel come esecutivo ed acritico che non poteva rivendicare spazi autentici di piena formatività umana e di necessaria apertura culturale.

A spiegare la gerarchizzazione esistente tra licei e istruzione e formazione professionale, inoltre, contribuì anche un altro problema, di natura sociale che si aggiunse a quello culturale-epistemologico che abbiamo appena menzionato.

Il liceo classico, disse alla Camera Giuseppe Bottai nel suo primo discorso da Ministro della Pubblica Istruzione il 17 marzo 1937, è ormai divenuto una “scuola per tutti”⁹.

Nel corso degli anni Trenta, il liceo gentiliano, infatti, appare sempre più in contraddizione con la logica sociale del regime. Era stato pensato per pochi, per selezionare la classe dirigente. Una selezione insieme di censo e di intelligenza. Aveva finito per moltiplicarsi e per costituire l’ambizione distintiva per tutti quei ceti borghesi e soprattutto piccolo borghesi che sostenevano il regime, e ai quali esso non poteva negare questo sbocco anche a costo di attenuare la serietà dell’aristocratico liceo gentiliano. Bottai, perciò, parlò di “ambizioni e prerogative di casta” rafforzate dal meccanismo selettivo della riforma Gentile che, affidando al percorso dell’istruzione classica il canale fondamentale e pressoché esclusivo di accesso all’Università, aveva di fatto accelerato la moltiplicazione dei licei a scapito di altri istituti formativi (i tecnici e i professionali), e la loro riduzione a scuole di massa.

Senza dirlo, ma ponendo le premesse per lasciarlo pensare e fare, Bottai, quindi, spingeva per una forte valorizzazione dell’istruzione tecnica e professionale legata al lavoro e alla produzione viva, tale da sottrarla a quella considerazione minoritaria culturalmente e socialmente che la circondava. Non andare tutti ai licei, ma spalmare la frequenza anche su istituti tecnici e professionali rinnovati alla radice.

⁹ BOTTAI G., *La Carta della Scuola*, Mondadori, Milano 1941².

Questo non avvenne, tuttavia, né durante gli anni di Bottai, né nel dopoguerra. L'espansione dell'istruzione tecnica e professionale fu in realtà fortissima, nei primi trent'anni di Repubblica. Ma ciò avvenne non dentro un paradigma di pari dignità educativa, culturale e sociale con i licei bensì all'interno del tradizionale paradigma gerarchico in tutti e tre gli ambiti ricordati.

Cosicché giustizia ed equità educativa, culturale e sociale significavano, da un lato, permettere al maggior numero possibile di allievi, la frequenza dei licei e, dall'altro lato, laddove questo non potesse accadere per le condizioni economiche e sociali sfavorite delle famiglie, che non potevano permettersi il lusso di contabilizzare almeno nove anni di studio dei figli dopo la scuola media, prima di averli abilitati allo svolgimento di un lavoro, improntare paradossalmente l'istruzione tecnica e professionale sul modello della cultura liceale; perfino sul piano delle metodologie di insegnamento (per esempio, il privilegio del libro di testo per l'apprendimento).

4. LA CONTINUITÀ REPUBBLICANA DEL MODELLO FASCISTA

Sebbene con le cautele di qualsiasi generalizzazione, non sembra, perciò, una forzatura ritrovare in queste vicende storiche alcune linee delle politiche scolastiche e formative successive, che, paradossalmente, permangono costanti dal regime fascista al dopoguerra repubblicano e, addirittura, alla legge 30/2000.

La prima di queste linee si riconosce nella progressiva licealizzazione dell'intero sistema dell'istruzione secondaria. Tale licealizzazione, tuttavia, avviene tramite una contemporanea e progressiva svalutazione della stessa idea liceale. Il superamento dell'opposizione tra istruzione generale teoretica e disinteressata, da un lato, e istruzione professionale tecnica e interessata, dall'altro lato, si realizza in sostanza non scoprendo l'una nell'altra, ma stingendo, se non negando, sia l'una, sia l'altra. Abbiamo così licei che si pretendono professionalizzanti e istituti tecnici e professionali che intendono confondersi con i licei non professionalizzanti. Col risultato di un doppio tradimento d'identità e di funzioni. Una propensione che comincia ben prima di Bottai, trova uno sviluppo rilevante a partire dal 1969, passa per i "Progetti assistiti" dell'Istruzione tecnica e professionale della fine degli anni ottanta e per il "Progetto Brocca" degli anni novanta e trova, infine, la propria più alta e definitiva consacrazione con la legge 30/2000¹⁰.

La seconda riguarda la conferma della tesi per cui la preparazione alle professioni è più un problema dello Stato che degli enti territoriali, in collaborazione con le imprese, le associazioni professionali, le diverse autonomie funzionali, i sindacati; e, inoltre, è più una questione di titoli di studio formali erogati dalla burocrazia scolastica che di reali e documentate compe-

¹⁰ BERTAGNA G., *La riforma necessaria. La riforma della secondaria a settant'anni dalla riforma Gentile*, La Scuola, Brescia 1994.

tenze maturate in situazione d'esercizio, socialmente e intellettualmente controllate.

La terza linea mette in evidenza come la conseguenza di questo processo espansivo della scuola-amministrazione, quasi da "apparato ideologico dello Stato", abbia portato ad accentuare il processo di separazione tra "cultura" e "lavoro (professionale e sociale)". Lo sforzo, e il proposito, di cercare di enucleare criticamente la "cultura" teorica, tecnica e pratica (etico-sociale e politica) presente, in negativo o in positivo, nella complessità di qualsiasi "lavoro", e di procedere anche all'inverso, ovvero a rintracciare le intrinseche dimensioni socio-etico-operative e tecniche della tradizionale "cultura teoretica", ha, infatti, lasciato il passo sia ad una concezione "dei due tempi" (prima la scuola e dopo il lavoro, prima la cultura generale e dopo quella professionale, prima il teorico e dopo il pratico-operativo), sia a piani di studio caratterizzati, in senso deteriore, dallo "scolasticismo" e dal "nozionismo".

Per un verso, cioè, inclini all'*eterogeneità culturale* (il di tutto un po', tipico di molti nostri piani di studio che, con l'artificio della modularità, accostano tuttora da 15 a 20 campi disciplinari; abitudine non distante da quella inaugurata dal fascismo quando, ad esempio, introdusse anche negli istituti tecnici il latino, nel corso inferiore, elementi disparati di cultura tecnica e scientifica, "cultura fascista" e, a partire dal 1938, perfino "cultura militare").

Per l'altro verso, propensi all'*astrattezza* (distanza delle eterogenee discipline inserite nei piani di studio dalle effettive dinamiche culturali di un territorio e dalle azioni concretamente esercitate dalle comunità professionali; sviluppo verticale e parallelo dei contenuti delle discipline di studio piuttosto che orizzontale ed integrato come mezzo di risoluzione di problemi dotati di senso, per definizione sempre complessi e interdisciplinari).

Per l'altro verso ancora, infine, caratterizzati dalla *predominanza delle regole* sui risultati, delle *procedure* di percorso (orari, discipline e moduli organizzativi rigidamente predeterminati da atti amministrativi) sulla qualità e sul merito dei traguardi finali.

5. UNA SCOMMESSA CULTURALE PERDUTA, MA ORA RIPROPOSTA

1945-1955. L'istruzione e la formazione entrano nella Costituzione. Diventano un diritto soggettivo delle persone. Piccoli proprietari agricoli, mezzadri, braccianti, artigiani, commercianti, lavoratori autonomi, piccoli imprenditori autonomi, muratori, manovali, piccoli impiegati locali, operai, in una parola il "popolo" finora escluso dal sapere, hanno il diritto alla scuola. Si percepisce subito che l'emergenza è costituita dalla scuola popolare. Lo confermano anche gli sforzi di Gonella in questa direzione. Emergenza della scuola popolare, tuttavia, significa anche emergenza delle scuole tecniche e professionali.

Si apre non solo un vasto dibattito sul rinnovamento del paradigma

della scuola secondaria ispirata al tradizionale classicismo. Chiosso¹¹, infatti, individua non a caso quattro posizioni a questo riguardo: a) chi difende il classicismo tradizionale, con il latino e il greco, e pretende che diventi il nuovo asse della scuola secondaria repubblicana (da Paratore a Marchesi); b) chi inclina ad ipotesi neoclassiche: l'asse della nuova cultura secondaria dovrebbe ritrovarsi nel riferimento alla cultura classica e ai classici letti in traduzione (Calogero e "Il Mondo", Augusto Rostagni); c) chi avanza la proposta di scardinare i vecchi equilibri e di individuare il nuovo asse culturale della scuola secondaria nell'umanesimo integrale in versione sia laica (neoilluministi alla Visalberghi che concepiscono la cultura come "complesso di abilità che vengono trasmesse da una generazione all'altra di un gruppo sociale in forme diverse da quelle dell'ereditarietà biologica", nella quale erano comprese le "tecnologie, le arti, le credenze mistiche e religiose, le ideologie, le generalizzazioni scientifiche non meno che i comportamenti pratici nelle relazioni familiari e sociali"¹²) sia cattolica (Aldo Agazzi: «sono dell'umanesimo perché sono dell'uomo (...) anche la scienza, la tecnica, il lavoro, la "popolarità"» (rivolto ai classicisti), mentre al neoumanesimo moderno ricordava "di non scordare che (...) devono essere di ogni umanesimo, insieme con la scienza, la tecnica, il lavoro e la socialità del popolo assunto a soggetto e coscienza di politica e di forza sociale, anche il mondo della speculazione e della bellezza, della moralità e della religione"¹³); d) chi sostiene, infine, la necessità di revisionare il tutto culturale della secondaria alla luce del neoumanesimo marxista (ma è una tesi che emergerà con più esplicitzza e anche forza solo quando il PCI passerà dal programma "prendere lo Stato" a quello di "prendere la cultura").

È senza dubbio un dibattito importante, questo sull'asse culturale della secondaria nel percorso liceal-universitario. Non era il caso di trascurarlo. Ma forse era ancora più importante quello che si avviò sulla riqualificazione della cultura popolare e, quindi, anche della cultura tecnico-professionale ad essa storicamente collegata.

Un dibattito partito dai maestri o meglio da uomini come Marco Agosti e Vittorino Chizzolini che dei maestri erano la voce attraverso un rivista come "*Scuola Italiana Moderna*" e un'editrice come "La Scuola" di Brescia. E che, nelle sue versioni più pragmatiche, non fu certo alieno da derive corporative e sindacali (occupare sempre più maestri, impiegarli non solo per la scuola elementare, ma anche per quella post elementare, quella per gli adulti, nelle scuole professionali). Ma un dibattito che, a leggerlo in prospettiva, andava oltre queste dimensioni perché coglieva un nodo fondamentale dell'asse culturale futuro del nostro sistema di istruzione e di formazione.

¹¹ CHIOSSO C., *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro sinistra*, La Scuola, Brescia 1988, pp. 130 e ss.

¹² VISALBERGHI A., *La tradizione umanistica e la cultura tecnico-scientifica*, in Terzo Congresso Nazionale di Pedagogia, Atti, Soc. Coop. Tipografica, Padova 1958, pp. 15-35, poi in *Scuola aperta*, La Nuova Italia, Firenze 1962, pp. 4 e ss.

¹³ AGAZZI A., *Teoria e pedagogia della scuola nel mondo moderno*, La Scuola, Brescia 1958, p. 441.

Cultura era soltanto quella classicista, liceale universitaria, oppure era e doveva essere e diventare cultura anche quella popolare e tecnico professionale? Era solo quella che si trovava sui libri o che poteva scaturire anche dalla vita reale della maggior parte delle persone? Il popolo minuto che cominciava a scolarizzarsi diventava colto perché acquisiva la cultura che era stata, da secoli, delle classi aristocratiche e borghesi oppure perché portava a livello secondario e quindi a livello critico riflessivo, scientifico, la propria, quella che viveva e da cui proveniva? Era un impoverimento, questa scelta, o un arricchimento non solo per il popolo, aiutato ad elevarsi, ma anche per chi popolo non era? E a quali condizioni di contenuto e di metodo didattico sarebbe stato un arricchimento?

Questo popolo, infatti, se era ancora poco scolarizzato, non era affatto incolto. Non solo perché viveva valori che la borghesia degli uffici e l'aristocrazia tradizionale aveva ormai perduto (un forte spirito di solidarietà, una vera religione del lavoro coltivata con tenacia e sacrificio, un grande senso della famiglia, il culto della tradizione morale e religiosa, la spinta ad includere ed integrare nella comunità sociale anche i *borderline*, il senso della frugalità e del risparmio, la responsabilità personale e sociale, l'industriosità nel senso di non rimandare ad altri ciò che può essere magari loro competenza, ma che può essere fatto meglio e più in fretta da sé), valori, peraltro, che saranno il propellente decisivo per ciò che è stato poi definito "miracolo economico italiano", ma non era incolto anche perché sapeva e sapeva fare sul piano tecnico-professionale molte più cose di quante ne potesse immaginare l'utente sociale medio del percorso liceo università. Ad esempio, non c'era persona del popolo, anche la più sfortunata, che non sapesse fare bene, contemporaneamente, azioni professionali tipiche del campo della viticoltura, dell'ulivicoltura, dell'allevamento, della macellazione, dell'agricoltura, della trasformazione casearia, della falegnameria, della carpenteria, delle tecniche edili, idrauliche, decorative, della meccanica (di biciclette, motociclette, macchine utensili...) ecc. Una rara apertura esperienziale fondata sul lavoro che solo il disprezzo millenario per quanto non era *otium* poteva spiegare. Perché non doveva essere possibile valorizzare questa ricchissima base di esperienze e di azioni professionali, considerarla il punto di partenza per sistemazioni teoriche e scientifiche che avrebbero portato alla riscoperta delle diverse scienze oltre che a perfezionare l'efficienza e l'efficacia delle azioni professionali in questione? Oppure considerarla il punto di partenza per più ampie riflessioni religiose, morali, sociali, letterarie, storiche e filosofiche che fossero davvero critiche, capaci di dare conto di sé, senza ingenuità logiche e dogmatismi fideistici, e di aprire alle grandi domande di senso tutti i giovani, nessuno escluso?

Molti non compresero che dietro la proposta di scuola popolare e, di conseguenza, di valorizzazione delle scuole tecnico-professionali attraverso il lavoro stava la possibilità di un radicale cambiamento di paradigma pedagogico e metodologico didattico dominante. La scommessa di giungere alla cultura anche dal basso, e di non ridurre la cultura liceal-universitaria, sé dicente alta, socializzata verso il basso, solo alle forme che essa aveva as-

sunto nella nostra tradizione, a volte, del resto, un po' troppo verbosa, aleksandrina ed avvocatesca.

Molti non compresero che, in questo modo, si stava giocando la possibilità di fare italiano, storia, fisica, matematica, biologia, filosofia.. tutte le discipline insegnate a scuola, non in maniera libresca e deduttiva, ma concreta ed induttiva, non in maniera atomizzata ed astratta, ma sociale e contestuale, a partire da problemi, compiti e progetti reali invece che dai capitoli artificiali dei libri di testo. Né compresero che era in gioco il principio che non esistono materie in sé taumaturgicamente più formative di altre (si pensi alle decennali discussioni sui poteri miracolosi del latino!), ma che tutte, a tempi e modi debiti, con collegamenti opportuni e rimandi costanti ad altre prospettive disciplinari e interdisciplinari, possono essere impiegate per aumentare l'intuizione intellettuale, il gusto estetico, la socialità, la competenza operativa, il senso morale, la qualità della convivenza civile, l'abitudine a ragionare bene, a comunicare, a conferire senso in maniera non provveduta alla vita e al mondo ecc. di ciascuno.

La scommessa allora fu perduta. E fu perduta dalla pedagogia e dalla didattica prima ancora che dalla politica. La pedagogia e la didattica della cultura popolare non riuscirono, infatti, persuasivamente, a dimostrare che si potevano e si dovevano acquisire per tutti risultati formativi comuni, non già sebbene ma grazie a percorsi didatticamente e anche culturalmente differenziati.

La scommessa è ora riproposta paradossalmente dalla politica con le ispirazioni della legge delega n. 53/03 e con le disposizioni introdotte dai suoi decreti delegati: pari dignità tra i percorsi liceali e di istruzione e di formazione professionale, centralità dell'alternanza scuola lavoro come metodologia dell'insegnamento e dell'apprendimento, priorità riconosciuta in ogni età della vita alla dimensione operativa e laboratoriale (anche naturalmente tecnologica e dei nuovi mezzi di comunicazione) ai fini dell'istruzione e della formazione delle nuove generazioni, superamento del fordismo disciplinare nell'organizzazione dell'insegnamento. Sarà in grado, questa volta, la pedagogia e la didattica della cultura popolare di non perdere la scommessa per una seconda volta, e di ripresentare lo scolasticismo di sempre come segno delle sorti progressive del diritto personale di ciascuno alla massima istruzione e formazione possibile? Forse proprio l'ampiezza ma anche la necessità sempre più avvertita di questo compito potrà essere il modo più efficace per far riscoprire le virtù e i contenuti del popolarismo, e così contribuire anche a rilanciare la teoria e la pratica di una Repubblica e di un sistema di istruzione e di formazione fondati sulla sussidiarietà. Senza scambiare questo desiderio per utopia o velleità.

Ma la scommessa è riproposta anche per un'altra fondamentale dimensione che ha sempre caratterizzato l'istruzione tecnica e professionale del nostro Paese: la restituzione dell'istruzione tecnica e professionale al territorio e alle parti sociali, disposta dal Titolo V della Costituzione e dalla legge delega n. 53/03.

Vale dunque la pena di comprendere meglio le possibili novità che pos-

sono intervenire nella considerazione dell'istruzione tecnica e professionale italiana se si dovesse davvero attuare il quadro disegnato dalla normativa introdotta negli ultimi 6 anni.

6. “ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE” E “FORMAZIONE PROFESSIONALE” NELLA COSTITUZIONE DEL 1948 E DEL 2001

Cominciamo, in primo luogo, a capire se l'endiadi “istruzione e formazione professionale”, ripresa di peso dall'art. 117 della Costituzione rinnovato con la legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, e continuamente riproposta dalla legge delega n. 53/03 e dai relativi decreti legislativi esprima una realtà unitaria di riferimento costituita appunto da un sistema educativo per i cittadini dove istruzione tecnico-professionale, da una parte, e formazione professionale, dall'altra, si fondono e costituiscono una cosa sola, oppure se sia semplicemente il frutto dell'accostamento di due realtà diverse che debbano rimanere tali, l'istruzione tecnico-professionale statale che conosciamo per tradizione, per un verso, e la formazione professionale regionale, introdotta dalla legge 845/78, per l'altro verso.

6.1. Una differenza fondamentale

In questa prospettiva, è importante allora registrare che l'espressione “formazione professionale”, da sola, nella nostra Costituzione appare esclusivamente all'art. 35, co. 2, per di più con un pleonasmo esplicativo interessante. Tale comma, infatti, affida alla Repubblica (si badi bene: alla Repubblica e non allo Stato, che è solo una delle componenti della Repubblica¹⁴) “la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori”.

Questo articolo, come è noto, è inserito nella Parte I, Titolo III della Costituzione, intitolato ai *Rapporti economici*. Si riferisce, perciò, alla “formazione e all'elevazione professionale” che si svolge nelle aziende, non al servizio della maturazione integrale della persona, ma al servizio del lavoro, che ha come *fine* il miglioramento dei processi lavorativi aziendali che coinvolgono l'imprenditore e il miglioramento della posizione professionale e retributiva del lavoratore.

È interessante sottolineare che la formazione e l'elevazione professionale a cui si riferisce l'art. 35, co. 2 della Costituzione non coinvolge, invece, e non può coinvolgere, il “diritto all'istruzione per almeno otto anni” inse-

¹⁴ Le “formazioni sociali” all'interno delle quali ogni persona svolge la propria personalità, riconosciute e garantite dalla Repubblica (articolo 2, comma 1 della Costituzione) e che “costituiscono” la Repubblica, sono le seguenti: la comunità religiosa cattolica (art. 7 della Costituzione); qualsiasi altra comunità religiosa confessionale (articolo 8); la famiglia (articoli 29 e 30); la scuola (intesa non come struttura ministeriale, ma come insieme delle istituzioni scolastiche autonome) e l'università (articoli 33 e 34); le associazioni volontarie di assistenza (articolo 38); i sindacati (articolo 39), le imprese (articolo 41 e 46); le unioni cooperative (articolo 46); i partiti politici (articolo 49); tutti gli enti locali e territoriali (Titolo V: Comuni, Province, Regioni).

rito nella Parte I, Titolo II della Costituzione, intitolato ai *Rapporti etico-sociali*, e di cui si parla all'art. 34 co. 2. ("L'istruzione inferiore impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita").

Non lo coinvolge perché tale diritto rimanda, a sua volta, per la sua soddisfazione al precedente articolo 33 della Costituzione dedicato all'ordinamento e all'organizzazione del sistema di istruzione della Repubblica. Gli articoli 33 e 34 della Costituzione, infatti, non solo costituiscono un corpo solo per contiguità di successione, ma anche per collocazione, appunto il Titolo II della Costituzione dedicato al rispetto e alla valorizzazione dei Rapporti etico-sociali dei cittadini.

Il "diritto all'istruzione per almeno otto anni" di cui parla l'art. 34 della Costituzione è stato, tuttavia, riformulato come "diritto dovere di *istruzione e formazione* per almeno 12 anni o comunque fino all'ottenimento di una qualifica" dalla legge delega n. 53/03 e dal conseguente dlgs. 15 aprile 2005, n. 76.

Proprio perché afferente alla sfera dei *Rapporti etico sociali* (artt. 33 e 34 della Costituzione) e non a quella dei *Rapporti economici* (artt. 35 e 38 della Costituzione), dunque, non può essere pensato, promosso ed erogato per un fine diverso dalla maturazione etico-sociale della persona, pure quando riguarda non solo l'istruzione, ma anche la formazione. Termine, quest'ultimo, che, nel linguaggio sia giuridico intervenuto negli ultimi decenni sia pedagogico, riguarda aspetti allo stesso tempo teoretici (conoscitivi) generali e tecnico-pratici specifici (professionali), ed è, perciò, ormai una crasi per riferirsi al ricco arcipelago delle iniziative educative dei giovani che coinvolge la "istruzione e formazione professionale" del Titolo V e della legge delega n. 53/03 e la "formazione professionale". A conferma di questa lettura, del resto, sia la legge n. 53/03, sia il dlgs. 15 aprile 2005, n. 76 sull'esercizio del diritto dovere non parlano più, così, soltanto di "formazione professionale" ex art. 35 della Costituzione, ma adoperano non a caso la ben più pregnante e programmatica espressione di "istruzione e formazione professionale", mutuata dall'art. 117 della Costituzione rinnovato nel 2001 (nuovo Titolo V).

Se, quindi, nella "istruzione e formazione professionale" di cui si parla all'art. 117 della Costituzione e nel sistema educativo prefigurato dalla legge delega n. 53/03 e dal dlgs. n. 76/05 si incontrano processi e pratiche di e da lavoro, cioè professionali e professionalizzanti, dovrebbe essere chiaro, questo sembra voler dire il combinato disposto delle norme richiamate, che tali processi e pratiche devono essere *mezzi ed occasioni di apprendimento per il fine di maturare quanto meglio e più possibile la dimensione etico-sociale della persona dell'allievo*. In altri termini, mezzi ed occasioni didattiche per promuovere la sua educazione, intesa come intelligenza critica, volontà buona, gusto estetico, responsabilità morale, impegno sociale e civile, espressività artistica e linguistica ecc.

I processi e le pratiche professionali in questione, quindi, non dovrebbero certamente essere fini a cui piegare la formazione dell'allievo come mezzo. In questo caso, infatti, avremmo una "istruzione e formazione professionale" che non mira all'educazione integrale della persona dell'allievo,

ma piuttosto all'adattamento della persona alle esigenze del lavoro così come esso si svolge di fatto in aziende determinate, le quali, per forza di cose, in quanto afferenti alla sfera costituzionale dei *Rapporti economici*, sono regolate più dai valori dell'efficienza e del profitto, secondo regole organizzative pattizie volta a volta concordate, dialetticamente o cooperativamente, tra imprenditore e sindacato dei lavoratori, che da preoccupazioni pedagogiche ed educative di natura squisitamente etica.

Questa voluta differenza di fini (e, di conseguenza, anche di mezzi) tra la "formazione professionale" ex art. 35 della Costituzione e l'"istruzione e formazione professionale" ex artt. 33, 34 e 117 della Costituzione, riletti alla luce dei dispositivi introdotti dalla legge delega n. 53/03 e del dlgs. n. 76/05 è confermata, del resto, anche dalla storia recente della "formazione professionale" in senso stretto.

Come è noto, infatti, l'art. 1 co. 2 della legge 845/78, che introdusse nel nostro ordinamento la "formazione professionale" affidata alla competenza esclusiva delle Regioni, affermava che essa doveva essere "*strumento della politica attiva del lavoro*", svolgersi "nel quadro degli obiettivi della *programmazione economica*" e, infine, tendere "*a favorire l'occupazione, la produzione e l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro in armonia con il progresso scientifico e tecnologico*". La funzionalità della "formazione professionale" regionale alle politiche attive del lavoro non poteva essere più chiara. Altrettanto esplicito, perciò, il suo radicamento nell'orizzonte definito dagli artt. 35 e 38 del Titolo III della Costituzione, dedicato ai *Rapporti economici* (art. 35, co. 1 e 2: "La Repubblica tutela il lavoro in tutte le sue forme ed applicazioni. Cura la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori"; art. 38, co. 3: "Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale").

Questa visione funzionalista, e non personalista, da *Rapporti economici* e non da *Rapporti etico-sociali* dei cittadini, più da esecutività addestrativo-efficientistica che da intelligenza pedagogico-educativa personale, della "formazione professionale" regionale è stata, inoltre, più volte ribadita dagli interventi normativi e concertativi (Patti sul lavoro tra Governo e Forze sociali) che sono stati stipulati nell'ultimo decennio del secolo scorso.

In particolare, essa fu ripresa e sanzionata sul piano legislativo dalla legge 24 giugno 1997, n. 196 che ha rivisitato l'apprendistato, i contratti di formazione e lavoro e introdotto i tirocini formativi, e dalla legge 17 maggio 1999, n. 144 che, all'art. 68, dispose "l'obbligo formativo" per tutti i giovani che, fino a 18 anni, non fossero coinvolti nell'"obbligo scolastico", il primo posto sotto l'ombrello costituzionale dei *Rapporti economici* e il secondo dei *Rapporti etico-sociali*.

La stessa legge quadro Berlinguer 10 febbraio 2000, n. 30 in materia di riordino dei cicli dell'istruzione, tuttavia, fu molto influenzata da questa impostazione. Essa, infatti, mentre, da un lato, all'art. 1, co. 1, affermava solennemente che "il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana", e, quindi lasciava prefigurare, sebbene con qualche forzatura, l'afferenza possibile della "formazione professionale" svolta entro il diciottesimo anno agli artt. 33 e

34 della Costituzione, dall'altro (art. 1, co. 2) disconfermava questa possibilità per due ragioni. Anzitutto, perché, per un primo aspetto, ribadiva che "il sistema educativo di formazione (*professionale*, n.d.a.) si realizza secondo le modalità previste dalla legge 24 giugno 1997 n. 196 e dalla legge 17 maggio 1999 n. 144", norme, come si è visto, esplicitamente improntate al funzionalismo economicistico ricordato, non ad una prospettiva squisitamente educativa. In secondo luogo, perché attribuiva anche al "sistema educativo di istruzione" ex art. 33 e 34 della Costituzione il fine di sviluppare "conoscenze, capacità e competenze, generali e di settore (...), adeguate all'inserimento (...) nel mondo del lavoro anche con riguardo alle specifiche realtà territoriali", volte, cioè, all'inserimento immediato nella produzione aziendale, quasi a far coincidere anche in linea teorica fini economici e fini pedagogico-educativi.

6.2. La svolta personalista

Il combinato disposto riforma del Titolo V della Costituzione, legge delega n. 53/03 e dlgs. n. 76/05, tuttavia, ha invertito questa logica tradizionale. Forse, è più corretto sostenere che l'ha superata, introducendo una chiara e unitaria prospettiva pedagogica.

La legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, infatti, per la prima volta nella storia del nostro ordinamento, distingue tra "istruzione", a legislazione concorrente tra Stato e Regioni, salvo che per le "norme generali" e i "principi fondamentali" che restano alla legislazione esclusiva dello Stato e "istruzione e formazione professionale" a legislazione esclusiva regionale, salvo che per i LEP (livelli essenziali di prestazione), che competono in via esclusiva allo Stato.

La legge delega 28 marzo 2003, n. 53, prendendo atto di queste disposizioni, ha interpretato l'"istruzione" come l'ambito del sistema educativo contenente la scuola dell'infanzia, la scuola primaria, la scuola secondaria di I grado e i licei e l'"istruzione e formazione professionale" come l'ambito del sistema educativo nazionale a cui riferire tutta quella ricca serie di istituti di istruzione professionale e formazione professionale, nati per corrispondere alle esigenze formative più tecnico-professionali dei ragazzi dai 14 in avanti, fino alla maggiore età e poi per l'intero corso della vita. Istituti, in altri termini, non riducibili e riconducibili a licei. E all'art. 1, co. 1. ha affermato solennemente che sia il "sistema educativo di istruzione" a cui appartengono i licei sia il "sistema educativo dell'istruzione e formazione professionale" a cui afferiscono ciò che oggi si potrebbe indicare come la maggior parte degli istituti tecnici e professionali, oltre che i CFP regionali, raggiungono i propri scopi sociali ed economici solo se hanno come *fine* "la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione". In altri termini, ambedue, pur nella loro di-

versità, hanno come fine la persona e la sua massima educazione possibile, impiegando a questo scopo, come risorsa, anche il lavoro, ma mai piegando la persona e l'educazione personale al lavoro e riducendola ai soli atti richiesti dall'esercizio di un lavoro.

Si tratta, insomma, di garantire in tutto il secondo ciclo, ma, viste le sue caratteristiche tecnico-professionali, particolarmente negli istituti dell'"istruzione e formazione professionale", la circostanza che il lavoro e la professione non sono valori sociali ed economici in sé, ma lo sono se e solo se alimentano e perfezionano le capacità di ciascuno di ragionare, giudicare, esprimersi, operare, agire bene con gli altri, nella società, scoprire e attribuire significati alla propria vita e al mondo.

Se il lavoro e la professione fossero, infatti, considerati fine del sistema educativo di "istruzione" e, a maggior ragione, di "istruzione e formazione professionale", e tutte le attività formative di quest'ultimo si riducessero a centrarsi sulle competenze professionali da promuovere per la loro indubbia funzionalità al sistema economico-sociale, significherebbe piegare come mezzo la persona umana alle esigenze del lavoro e dell'economia come fine, non procedere al contrario, cioè trasformare il lavoro e l'economia in un'occasione (mezzo) per valorizzare ed esaltare la centralità della persona umana e per accrescere tutte le dimensioni della persona, da quella intellettuale a quella estetica, sociale, morale, religiosa (fine).

Il combinato disposto della legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, della legge delega n. 53/03 e dei relativi decreti legislativi ha, perciò, ridisegnato non solo un nuovo quadro ordinamentale complessivo del sistema educativo italiano che, per non fraintendere, è importante padroneggiare nelle sue continuità e discontinuità rispetto alla situazione attuale, ma, anche se non proprio per questo, ha introdotto, per le nostre abitudini linguistiche e culturali, numerosi elementi di novità la cui comprensione risulta indispensabile per comprendere il significato e il valore delle sfide innovative o regressive che la politica scolastica del Paese si trova ora dinanzi.

7. Il nuovo quadro culturale: dalla cultura della separazione a quella della distinzione nell'unità

Il più importante contributo fornito dalla legislazione prima ricordata alla ristrutturazione del nostro sistema formativo riguarda la reintegrazione del significato originario dei concetti di *theoria*, *téchne* e *pràxis*.

Nel linguaggio comune, oggi, la teoria sembra non avere, per lo più, nulla a che fare con la tecnica e con l'azione (la pratica). E, per la verità, non solo nel linguaggio comune, se è vero che è un pregiudizio molto diffuso soprattutto tra chi ha frequentato a lungo la scuola e l'università.

Invece, all'origine, i Greci sapevano benissimo che non c'è *theoria* se non collegata circolarmente a *téchne* e a *pràxis*, l'azione umana. Nella legge 53/03 i tre concetti sono esplicitamente richiamati all'art. 2, dove, non a caso, si parla di sapere, fare e agire. Essi, inoltre, si traducono nella triade introduttiva del

Profilo educativo, culturale e professionale del primo e del secondo ciclo: il sapere, il fare e l'essere, cioè la razionalità teoretica, tecnica e pratica.

In verità, infatti, non esiste *theoria* senza *téchne* e neanche *téchne* senza *theoria*, così come pratica (*pràxis*) senza *thèoria* e *téchne* e viceversa¹⁵: nessuno può agire se non sa come agire e se non agisce per raggiungere determinati scopi o per realizzare determinate cose, in un certo modo; e nessuno può fare nulla, nel senso di costruire e fabbricare qualcosa o realizzare scopi, se non sapendo e, insieme, agendo, cioè assumendosi le responsabilità delle conseguenze delle sue azioni, qualunque esse siano, e domandandosi se sono 'buone' o no e fino a che punto.

Il risultato di questa doppia separatezza è ed è stato un atteggiamento culturale complessivo, trasversale ai diversi schieramenti culturali e politici, che porta e ha portato, dunque, a pensare, nella mentalità comune, che, in fondo, chi studia non lavora, e non debba mai lavorare di mani, e chi lavora non studia, non debba più lavorare di cervello, di riflessione, di fatica logica; che la cultura, tanto più se intesa come *cultura animi*, sia sempre e solo *theoria* o al massimo *pràxis* civica, non certo opera e lavoro (*téchne*); che l'operare tecnico, infine, sia così autoreferenziale da dipendere solo da sé e da legittimare il principio per cui sarebbe lecito tutto ciò che si può tecnicamente fare.

Eppure anche nel gesto più semplice dell'operaio più comune c'è, perché la nega o la accenna, un'unità inscindibile e profonda tra la teoria, la pratica e la tecnica non solo del gesto in quanto tale, ma di tutti i gesti sociali e culturali che lo rendono possibile o lo obbligano; non si può avvitare bene neppure un bullone o piantare un chiodo non solo senza avere perizia tecnica e sapere teorico di bulloni e martelli, ma prescindendo dalle relazioni sociali e culturali determinate e dai comportamenti e valori etici che lo autorizzano e gli danno senso. Allo stesso modo, non è possibile esercitare nessuna scelta di comportamento se, anzitutto, non si è in grado di rappresentarsi le sue conseguenze; in secondo luogo, se non avessimo una teoria, una visione ipotetica, dei due corni dell'alternativa; infine, se non la collocassimo in un ambiente tecnico-logistico che per il solo fatto di essere come è, condiziona il pensiero e l'azione, per cui riflettere davvero anche su una sola scelta significa scoprire un abisso di problemi teorici e tecnici che solo lo scolasticismo imperante nasconde e non riesce a vedere.

Ogni lavoratore, perciò, e a maggior ragione nella società della conoscenza attuale, deve essere colto, cioè deve possedere quelle conoscenze teoriche che gli permettano di operare tecnicamente con cognizione di causa. E, ancora di più, deve essere responsabile, che poi significa "libero", soggetto di relazioni sociali, non servo di condizionamenti e di necessità. Per questo ogni lavoro di fatto esistente, se usato in prospettiva educativa, si trasforma in un vero e proprio giacimento culturale e formativo di straordinaria ricchezza.

Nel nostro Paese, però, teoria, tecnica e pratica appaiono così inconci-

¹⁵ Per un ampliamento, cfr. BERTAGNA G., *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000, soprattutto capp. II, III, VII, VIII.

liabili e tra loro indifferenti, che l'operaio, per fare carriera, deve "cambiare" lavoro: il salto, infatti, non avviene in un approfondimento tecnico, pratico e teorico del proprio mestiere e della sua funzione sociale e civile, ma diventando altro, per esempio impiegati. Come dire: non c'è carriera nella tecnica e nelle arti, se non come fuga da ciò che si fa, salvo quegli operai che hanno "inventato" le proprie aziende, ma che sono poi costretti a darle in gestione a *manager* esterni perché i figli, cresciuti nell'aristocraticismo classicista della cultura scolastica e avendone interiorizzato tutti i pregiudizi culturali, non sono in grado di portarle avanti. Un'ulteriore conferma, insomma, che, da noi, chi studia non deve lavorare, mentre chi lavora non deve studiare, e che si può essere cittadini, da noi, senza lavorare e studiare insieme¹⁶.

La normativa introdotta negli ultimi 6 anni, al contrario, chiede di superare questi pregiudizi, perché la cultura è unitaria, così come lo è la persona: l'uomo non è solo mente, corpo-mani o sentimenti, cittadino o lavoratore, intellettuale o manuale ecc., ma il loro insieme.

Identificare un'unità reale di teoria e tecnica in ogni *pràxis* umana, però, non significa escludere una differenza dal punto di vista epistemologico tra le due dimensioni: infatti, fatta comune la *pràxis* che sfocia, alla fine, nella *phrónesis*, nella saggezza dell'agire bene, come si deve, in situazione (può mai esistere, del resto, un uomo che, qualsiasi cosa faccia, possa essere sollevato dalla libertà di fare il bene e il male e dalla responsabilità di dover comunque rispondere delle sue scelte?), se la teoria impiega la tecnica per conoscere, la tecnica impiega la teoria per fare. Un conto è lo "scienziato", in altri termini, un altro il "tecnico", in tutte le sue figure possibili.

Non è sbagliato, quindi, sostenere che, nell'unico sistema educativo che mira all'uomo "pratico" (ogni educazione, in fondo, non è altro che una *pràxis* guidata dalla *phrónesis*), possano esistere due sottosistemi distinti per raggiungere lo stesso risultato; distinti ma mai separati e tra loro indifferenti, l'uno, come obbligherebbe a fare la normativa vigente, che possiamo definire, per tradizione, liceale, e l'altro, sempre per tradizione, di istruzione e formazione professionale; l'uno, dopo i 18 anni, che possiamo chiamare la tradizionale università e l'altro che possiamo identificare, come capita nella maggior parte dei paesi OCSE, istruzione e formazione professionale superiori o, semplicemente "alta formazione professionale".

8. Il nuovo quadro ordinamentale: un unico sistema educativo, con due percorsi di pari dignità

Il secondo elemento di novità messo in campo dalla normativa si può cogliere nelle conseguenze ordinamentali del discorso culturale appena trattato.

In questa direzione, il combinato disposto legislativo più volte richia-

¹⁶ BERTAGNA G. (ed.), *Alternanza scuola-lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003.

mato non parla più di «istruzione classica» e «istruzione tecnica» (come fece la legge Casati del 1859); oppure di «istruzione liceale e magistrale», di «istruzione tecnica», di «istruzione professionale» come ci aveva abituato a fare il Fascismo tra il 1927 e il 1939 e come i successivi 50 anni di Repubblica, in sostanza, non solo hanno confermato, ma addirittura amplificato; né si esprime più soltanto in termini di «formazione professionale» (legge quadro 21 dicembre 1978, n. 845) per differenziare i corsi regionali rispetto all'«istruzione professionale» da mantenere statale.

Azzera, invece, questa quadripartizione concettuale, linguistica e ordinamentale, perfino burocratica (si ricordino le vecchie direzioni generali del Ministero!) e costringe a confrontarsi con uno scenario affatto diverso.

8.1. Oltre le gerarchizzazione

La prima caratteristica di questo scenario è fornita dall'intenzione di superare la tradizionale gerarchizzazione culturale e sociale esistente tra istruzione liceale, tecnica e professionale. Nella percezione dell'uomo della strada, ma anche, ad esempio, in quella che affiora dai consigli di orientamento per gli alunni, formulati dai docenti sulle schede degli esami di licenza media, infatti, ancora oggi, frequentare i licei significa, in termini di prestigio culturale e sociale, militare in una specie di campionato di serie A, mentre frequentare gli istituti tecnici, gli istituti professionali statali e i Centri della formazione professionale regionali significa concorrere in un campionato culturale e sociale ritenuto rispettivamente di serie B, C e D. Addirittura fuori campionato risulta essere l'apprendistato, visto che, finora, gli apprendisti anche fino a 18 anni non sono mai stati considerati "studenti", ma solo "lavoratori". Il superamento di questo pregiudizio che, purtroppo, corrisponde, però, anche a un dato di fatto sociologico che tenta in tutti i modi di perpetuarsi nella mentalità comune, è forse la sfida più ardua che il combinato disposto più volte citato chiede a tutte le forze vive del Paese di raccogliere e, auspicabilmente, vincere.

E lo chiede, sia per un problema di qualità della convivenza democratica e, quindi, di articolo 3 commi 1 e 2 della nostra Costituzione ("tutti i cittadini hanno pari dignità sociale (...). È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese"), sia, nondimeno, per un problema di qualità e quantità dello sviluppo economico e sociale. Non è, infatti, possibile rilanciare alcun sviluppo economico e sociale che sia di natura strutturale e non soltanto congiunturale senza valorizzare al massimo possibile tutte le risorse intellettuali, espressive, creative, manuali, affettive, morali e sociali di ogni componente delle nuove generazioni. L'investimento sul cosiddetto "capitale umano", infatti, non è solo dovuto sul piano del rispetto dei diritti personali, inalienabili, ma è conveniente anche sul piano della più semplice redditività economica e sociale. Naturalizzare, in questo con-

testo, l'esistenza di percorsi formativi di fatto e a maggior ragione di diritto percepiti tra loro gerarchicamente ordinati, significa, perciò, adottare una politica dell'istruzione e della formazione miope e negativa non solo per il bene di qualcuno, ma anche per quello di tutti.

8.2. La prospettiva campus

Si spiega, allora, in questa prospettiva, la seconda caratteristica dello scenario tratteggiato dalla nuova normativa: la costituzione di un unico "sistema educativo di istruzione e di formazione del Paese" (art. 2 della legge delega n. 53/03), composto, dopo un unitario primo ciclo di istruzione, da un altrettanto unitario secondo ciclo di istruzione e di formazione finalizzato "alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi", nonché allo sviluppo dell'autonomia "capacità di giudizio" e dell'esercizio "della responsabilità personale e sociale" (art. 2, co. 1, punto g).

Il secondo ciclo, secondo la legge, è, al proprio interno, concettualmente, articolato in due sottosistemi che, tuttavia, sono linguisticamente e ordinamentalmente definiti ancora una volta come "sistemi": il "sistema dei Licei" e il "sistema dell'istruzione e formazione professionale".

I due (sotto)sistemi dell'unico sistema educativo di istruzione e di formazione sono dichiarati dalla legge *complementari e interconnessi* (art. 2, co. 1, lettera i): "è assicurata e assistita la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei, nonché di passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta".

Proprio per questo, per non rendere velleitaria l'interconnessione, essi non possono essere che di *pari dignità culturale*.

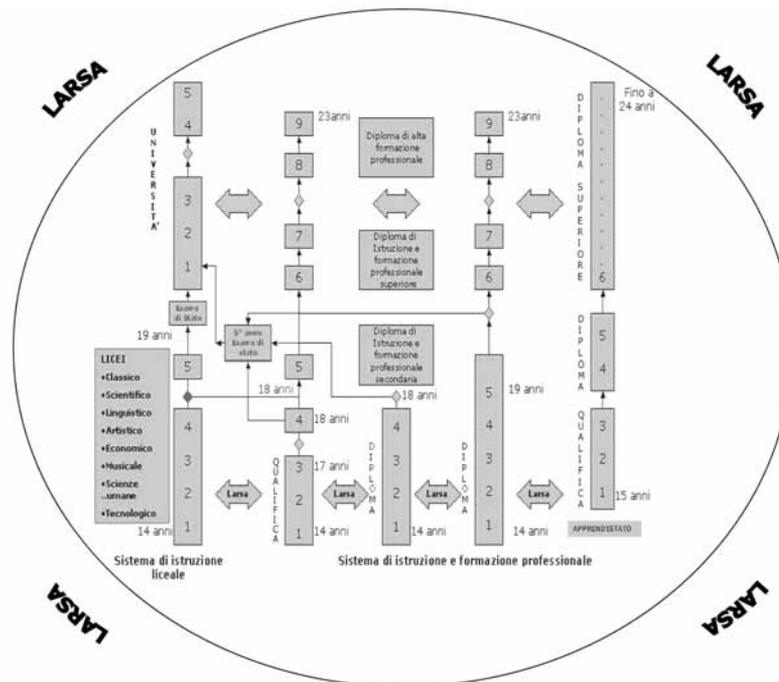
In base al combinato disposto della legge delega 4 febbraio 2003, n. 30 e dell'art. 2, co.1, punto c) della legge 53/03 appartiene, inoltre, al sistema educativo anche l'apprendistato formativo, quello coinvolto nell'esercizio del diritto dovere all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni o comunque fino al conseguimento di una qualifica.

Ecco perché si dice che l'insieme dell'offerta formativa prevista dalla riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione può essere organizzata attorno all'idea del *campus*. Si tratta di riorganizzare, anche territorialmente, le scuole attualmente esistenti (licei, istituti tecnici, istituti professionali, Centri di formazione professionale e apprendistato formativo) in un sistema educativo unico, articolato al proprio interno in un (sotto)sistema dei licei e in (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale, reciprocamente interconnessi e di pari dignità culturale.

Soluzione del resto favorita dal fatto che ben 2.278 istituzioni di scuola secondaria superiore sono già organizzate con corsi rispettivamente di istruzione tecnica, di istruzione professionale e, in qualche centinaio di casi, anche di corsi liceali sperimentali.

Mirare a sviluppare e a tutelare la diversità dei percorsi formativi, ma nel riconoscimento del loro comune carattere educativo (al servizio della persona), della loro pari dignità culturale e del loro essere complementari e interconnessi, costituisce, per la normativa introdotta, la miglior garanzia di promuovere il bene di ciascuno e di tutti, “senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali” (art. 3 della Costituzione), facendo concorrere ciascuno “al progresso materiale o spirituale della società” (art. 4 della Costituzione).

Figura 1 - Esempio ordinamentale di campus a rete formativa territoriale



La nuova normativa, per la verità, tace, hanno osservato stupiti molti commentatori, sul “destino” specifico dell’istruzione tecnica. Quell’istruzione, dicono sempre gli stessi, che sarebbe il *tertium genus* tra i licei, da una parte, e l’istruzione e formazione professionale, dall’altra.

L’inconfessato di questo stupore, tuttavia, continua ad essere la quintessenza di quella tradizionale impostazione gerarchica e classista del nostro sistema di istruzione e di formazione che la nuova normativa chiederebbe, al contrario, di superare.

Chi avanza osservazioni come quelle accennate, infatti, proprio perché è disposto ad ammettere che esista una certa qual parentela di contenuti e di fini tra l’attuale istruzione professionale statale e l’attuale formazione pro-

fessionale regionale, al punto da non fare obiezioni all'unificazione ordinamentale di questi due segmenti nel sistema che la Costituzione chiama dell'istruzione e formazione professionale, mostra, in realtà, di essere neanche troppo tacitamente convinto di due antiche e purtroppo sempre consolidate persuasioni.

La prima è che il sistema dell'istruzione liceale sarebbe di gran lunga più nobile e formativo del sistema dell'istruzione e formazione professionale scaturito dall'unificazione dell'attuale istruzione professionale statale e dall'attuale formazione professionale regionale che loro stessi sono disposti ad ammettere.

La seconda è che la distanza tra la nobiltà e la formatività dell'istruzione liceale e il carattere culturalmente e socialmente più basso e residuale dell'istruzione e formazione professionale implicherebbe anche il mantenimento di una zona intermedia, come quella appunto rappresentata dall'antica istruzione tecnica.

In altri termini, una riproposizione bella e buona della situazione esistente, stratificatasi nei 150 anni di storia della scuola italiana che abbiamo brevemente riassunto nei paragrafi precedenti.

Ma se si fosse trattato di aggiornare soltanto l'esistente, per quale ragione scomodare una riforma della Costituzione e, per la prima volta dal 1948, una legge di "norme generali" sull'istruzione e di determinazione dei LEP per l'istruzione e formazione professionale come la n. 53/03? Sembra più ragionevole immaginare che il costituente e il legislatore abbiano invece voluto prendere atto che, in una società caratterizzata a tutti i livelli dalla conoscenza, dalle reti informatiche, dai processi della globalizzazione e del multiculturalismo, dalle sfide etico-civili della tecnologia non si possono più affrontare i problemi educativi di ciascuno e di tutti con l'impianto ordinamentale e culturale messo a punto in una società con ben diverse qualificazioni.

In questo senso, si tratta di ribadire che, nell'unico sistema educativo per i giovani, che mira alla promozione dell'uomo "pratico" della *phrónesis*, la vecchia istruzione tecnica non è né più nobile della nuova istruzione e formazione professionale né meno nobile dei licei. Essa, quando non è istruzione liceale, cioè di scienza e tecnologia generale, è di istruzione e formazione professionale, cioè di scienza e tecnologia applicata. L'unità della *phrónesis*, da cui nessuno può essere escluso, è fuori discussione. Essa è comune ai licei e all'istruzione e formazione professionale. Ma altrettanto fuori discussione dovrebbe risultare il principio non certo della separazione, bensì, come già detto, della distinzione tra *theoría* e *téchne*. In questa prospettiva, i percorsi educativi dell'istruzione e formazione professionale dovrebbero scaturire dalla armonica e coordinata ricombinazione di una tripla eredità formativa.

La prima è quella delle scuole d'arti e mestieri e delle opere di filantropia e di carità rivolte ad educare la gioventù attraverso l'esercizio del lavoro. Una tradizione che affonda le proprie radici nel medioevo, ha sempre trovato modo di aggiornarsi e di riqualificarsi lungo i secoli, fino ai nostri giorni, sul piano educativo, culturale e professionale e che, dal 1978 in

avanti, è confluita nelle migliori esperienze dei CFP, governati dalle Regioni e gestiti sia da enti pubblici che privati. La seconda è quella dell'istruzione tecnica. La terza è quella dell'istruzione professionale statale triennale e quinquennale. In questa maniera, acquisterà concretezza e pari dignità un sistema dell'istruzione e formazione professionale che sarà secondario dai 14 ai 18 anni e superiore dai 18 ai 23 anni, con al proprio interno percorsi formativi flessibili della durata da 3 a 9 anni.

8.3. Il crinale dei 12 anni di diritto dovere

Per aiutare la realizzazione del disegno prima abbozzato ed evidenziato nella figura 1, la normativa vigente ha collocato obbligatoriamente, per gli almeno 12 anni di diritto dovere o comunque fino all'ottenimento di una qualifica, anche il "sistema dell'istruzione e formazione professionale" nel corpo degli artt. 33 e 34 della Costituzione.

In questo modo, ha superato la gerarchizzazione pedagogica, culturale e sociale tra "obbligo scolastico" e "obbligo formativo" introdotta nel 1999 e precedentemente spiegata. Ha ribadito, in altre parole, il carattere educativo e culturalmente di pari dignità del "sistema dell'istruzione e formazione professionale" coinvolto, al pari del "sistema dell'istruzione", nel soddisfacimento del diritto dovere all'istruzione e alla formazione dei cittadini italiani.

Oltre i 12 anni di diritto dovere, per la verità, mentre il combinato disposto che si è ricordato richiede allo Stato norme generali sul sistema educativo di "istruzione" sempre ispirate all'impostazione "personalistica" e non "economicistica", non può fare altrettanto con le Regioni per quanto riguarda l'"istruzione e formazione professionale". Il Titolo V, infatti, riserva in via esclusiva questo segmento formativo alle Regioni. Inoltre, dopo i 12 anni, non essendo più in questione un diritto sociale e civile dei cittadini come quello all'istruzione e formazione (art. 117, co. 2, punto *m* e art. 120 della Costituzione), la legge non può più pretendere di imporre questa impostazione personalistica invece che economicistica nemmeno nella forma di un LEP.

Il fatto di imporre allo Stato, tuttavia, norme generali sull'istruzione anche successiva ai 12 anni obbligatori, ispirate all'impostazione in questione, fa supporre, per analogia, che anche le Regioni siano invitate a fare autonomamente altrettanto, esercitando la loro responsabilità legislativa esclusiva in questa direzione.

In questa maniera, fra l'altro, il complesso della normativa sembra chiaramente far presagire che, in futuro, l'unico modo davvero efficace di impostare anche la "formazione professionale" ex artt. 35 e 38 della Costituzione ed ex legge 845/78 dopo i 18 anni non potrà più essere quello tradizionale, bensì quello che lo stesso combinato disposto prima ricordato ha cercato di accreditare sul piano culturale, pedagogico e ordinamentale.

Inutile sottolineare come dietro questo orientamento si rintracci l'antica e più volte elaborata e confermata idea per cui lo sviluppo economico di una nazione non è mai né autosemantico, né autosufficiente, ma rimandi

sempre a un forte e integrato sviluppo sociale che ha, a sua volta, fondamento e alimento nel più ampio e completo sviluppo possibile della personalità di ciascuno. È la crescita personale di ciascuno, armonica, integrale e integrata di tutte le sue componenti, infatti, che crea le condizioni per uno sviluppo sociale senza il quale non potrebbe nemmeno esistere sviluppo economico. Sempre, ad ogni età della vita. Come dire che non basta formare bravi fresatori o cuochi per propiziare lo sviluppo economico: è necessario essere anche che tali fresatori o cuochi che siano allo stesso tempo buoni padri di famiglia, mariti, figli, cittadini, vicini di casa, ecc., cioè persone in tutto e per tutto responsabili, cooperative, capaci di apprezzare il bello, di partecipare con ragione e costruttività alle decisioni personali, familiari e collettive, di collaborare con gli altri, di interloquire non solo con i concittadini ma anche gli abitanti della UE e, si spera, del mondo.

All'interno della Repubblica, se le Regioni, che hanno la legislazione esclusiva sul "sistema educativo dell'istruzione e formazione professionale" così come definito dal combinato disposto Titolo V e legge delega n. 53/03 e dlgs. n. 76/05 e mantengono, naturalmente, anche la legislazione esclusiva sulla tradizionale "formazione professionale" ex artt. 35 e 38 della Costituzione ed ex legge n. 845/78, capiranno che la seconda sarà svolta al meglio e darà i frutti attesi se e solo se assumerà le impostazioni culturali e pedagogiche del primo e confluirà in esso, facendo un unico sistema graduale e continuo, avremo ovviamente una forte e programmatica integrazione tra interventi dello Stato sul "sistema educativo di istruzione" e interventi delle Regioni sul "sistema educativo dell'istruzione e formazione professionale".

9. Una proposta di articolazione del "sistema dell'istruzione e formazione professionale"

Poiché il sistema dell'istruzione e formazione professionale, per Costituzione, è a legislazione esclusiva regionale, la legge delega n. 53/03 non entra nel merito della sua architettura, né generale, né specifica. Si limita, invece, a precisare gli ambiti nei quali lo Stato è chiamato a definire obbligatoriamente i LEP, quando fosse in gioco l'esercizio di diritti sociali e civili, come è sicuramente quello all'istruzione e formazione, di cui all'articolo 117, co. 2, lettera *m*) della Costituzione.

In questo senso, la legge rispetta fino in fondo il potere legislativo esclusivo delle Regioni di organizzare come meglio ritengono corrispondente ai bisogni formativi delle persone, dei territori e delle parti sociali il "sistema educativo dell'istruzione e formazione professionale" dopo i 18 anni d'età, per tutto l'ampio settore dell'istruzione e formazione professionale sia superiore (dai 18 ai 23 anni, secondo i livelli ECTS), sia ricorrente e permanente, per l'intera durata della vita professionale. La legge pone, invece, precisi vincoli alla normativa regionale per l'organizzazione del sistema dell'istruzione e formazione professionale fino alla conclusione della durata dei 12 anni di diritto dovere all'istruzione e alla formazione.

La legge delega, infatti, condiziona la possibilità di riconoscere la validità della frequenza degli istituti di istruzione e formazione professionale dai 14 ai 18 anni ai fini del soddisfacimento del diritto dovere “all’istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età” solo al caso in cui la legislazione regionale organizzi i propri percorsi di istruzione e formazione professionale in questa fascia d’età “secondo livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale a norma dell’articolo 117, secondo comma, lettera *m*), della Costituzione e mediante regolamenti emanati ai sensi dell’articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, e successive modificazioni”.

9.1. La morfologia del sistema: qualifiche e diplomi

Il sistema educativo di istruzione e formazione professionale dovrebbe, quindi, mettere a disposizione dei giovani percorsi educativi unitari, gradualmente e continui, dai 14 ai 23 anni, nella prospettiva dell’educazione personale lungo tutto il corso della vita e della formazione professionale ricorrente dei lavoratori.

La loro attività è finalizzata alla “crescita e alla valorizzazione della persona umana” (art. 1, co. 1 della legge n. 53/2003) attraverso l’acquisizione di *qualifiche professionali*, di *diplomi professionali*, di *diplomi professionali superiori* e di *diplomi professionali di alta formazione* a durata variabile. Le qualifiche e i diplomi professionali, oltre che della codifica ECTS (cfr. Tab. 1), tengono conto dei LEP stabiliti dallo Stato e dei conseguenti standard minimi formativi formulati nell’intesa Stato Regioni, validi su tutto il territorio nazionale ed aperti alla prospettiva della riconoscibilità europea (art. 2, co. 1, lettera c e h; art. 7, co. 1, lettera c della legge n. 53/2003). I diplomi professionali e i diplomi professionali di alta formazione seguono la codifica ECTS e, progettati dalla normativa regionale, rilasciano titoli validi a livello nazionale ed europeo.

Con un anno di formazione integrativa, i percorsi dell’istruzione e formazione professionale previsti dal dlgs. “almeno quadriennali”, dopo l’acquisizione del diploma alla fine del quarto anno, consentono anche l’accesso agli esami di Stato liceali e, quindi, il proseguimento in università, ferma restando la possibilità dello studente di proseguire direttamente gli studi nel sistema dell’istruzione e formazione professionale e di presentarsi contemporaneamente agli esami di Stato liceali da privatista.

I percorsi educativi del sistema dell’istruzione e formazione professionale, avendo pari dignità rispetto a quelli presenti nel sistema dei licei, assicurano e garantiscono, grazie al riconoscimento dei crediti formativi documentati nel *Portfolio delle competenze personali* e ai *Laboratori di approfondimento, recupero e sviluppo degli apprendimenti* (LaRSA) i passaggi tra i percorsi dei due sistemi, compreso l’anno di formazione integrativa, nonché la scelta di proseguire contemporaneamente nell’istruzione e formazione professionale e di presentarsi da privatista agli esami di Stato liceali.

Tab. 1 - *Schema europeo dei livelli professionali (ECTS)*

SCHEMA EUROPEO DEI LIVELLI PROFESSIONALI Codifica ECTS (<i>European Credit Transfer System</i>)	
livello 1	Attività che permette principalmente l'esecuzione di un lavoro relativamente semplice, con conoscenze e capacità pratiche molto limitate.
livello 2	Attività che prevede l'utilizzo di strumenti e tecniche, consistente in un lavoro esecutivo, che può essere autonomo nei limiti delle tecniche ad esso inerenti.
livello 3	Lavoro tecnico, che può comportare gradi di autonomia e responsabilità rispetto ad attività di programmazione o coordinamento.
livello 4	Attività professionale con rilevanti competenze tecnico/scientifiche e/o livelli significativi di responsabilità e autonomia nelle attività di programmazione, amministrazione, gestione e verifica.
livello 5	Attività professionale che prevede la padronanza dei fondamenti scientifici della professione e di tecniche complesse nell'ambito di una varietà di contesti, ampia e non predicibile. Si tratta di un'attività professionale che comporta una larga autonomia e una responsabilità sia rispetto al lavoro svolto da altri, sia a riguardo della distribuzione di risorse adeguate a promuovere e mantenere l'efficienza e l'efficacia dell'intero sistema produttivo preso in considerazione. Per questo esige responsabilità personali per attività di analisi, diagnosi, progettazione, monitoraggio e valutazione.

9.2. La morfologia del sistema: le specializzazioni

Il sistema educativo dell'istruzione e formazione professionale fa seguire ai titoli di qualifica professionale, di diploma professionale, di diploma professionale superiore e di alta formazione, titoli congruenti di specializzazione.

I titoli di qualifica e di diploma configurano la morfologia del sistema educativo di istruzione e formazione professionale *iniziale*, ovvero quello rivolto sia ai giovani coinvolti nell'esercizio del diritto dovere ad almeno 12 anni di istruzione e formazione o, comunque, fino all'ottenimento di una qualifica, nell'ambito del dettato dell'art. 34 della Costituzione, sia ai giovani che intendono subito andare anche oltre questi vincoli obbligatori per tutti, scegliendo di acquisire diplomi e diplomi professionali superiori o di alta formazione da spendere per l'inserimento immediato nel mondo del lavoro.

I secondi titoli, quelli di specializzazione, configurano soprattutto la morfologia del sistema educativo dell'istruzione e formazione professionale che connette in modo sistematico *formazione iniziale*, *formazione in ingresso al mondo del lavoro* e *formazione continua, ricorrente e in servizio*. Oltre che ai giovani che intendono acquisire immediatamente una specializzazione promossa in modo congiunto, in un determinato bacino economico, dalle imprese che la richiedono e dal sistema dell'istruzione e formazione professionale, sono, quindi, rivolti agli occupati (in formazione lavoro oppure no), ai non occupati e ai disoccupati per curare "la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori" (art. 35 della Costituzione) e, nondimeno, per qualificare sempre più e sempre meglio il rapporto tra "capitale umano", "capitale sociale" e "capitale economico".

9.3. La morfologia del sistema: alternanza, corsi personalizzati e apprendistato

I titoli di qualifica e di diploma, a partire dai 15 anni d'età, si possono acquisire sia a tempo pieno nel sistema di istruzione e formazione professionale, sia in alternanza scuola lavoro. Il collegamento tra i corsi di studio e il mondo del lavoro è comunque sistematico anche nei corsi a tempo pieno. I percorsi in alternanza obbediscono ai vincoli posti dal relativo decreto e dalla normativa statale sui livelli essenziali di prestazione, declinati poi in standard minimi formativi d'intesa tra Stato e Regioni.

I titoli di qualifica e di diploma possono essere acquisiti anche attraverso percorsi educativi personalizzati destrutturati, a seconda delle necessità del giovane, affidati alla responsabilità progettuale e gestionale degli Istituti e dei Centri. Di fronte alle più ampie libertà di organizzazione, di procedura, di durata e di metodologia, questi percorsi assicurano in ogni caso ai ragazzi gli stessi vincoli di risultato validi per i corsi a tempo pieno e in alternanza.

Il sistema educativo dell'istruzione e formazione professionale integra, in questo senso, al proprio interno anche l'offerta formativa dell'apprendistato coinvolto nell'esercizio del diritto dovere all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni o, comunque, fino all'ottenimento di una qualifica entro il 18° anno d'età, ai sensi dell'articolo 48 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276.

Tab. 2 - Tabella riassuntiva delle qualifiche e dei titoli rilasciati dal sistema dell'istruzione e formazione professionale

Qualifica professionale	
<i>Specificazione</i>	Al livello della figura qualificata, la persona, in possesso di una solida cultura di base, è in grado di sviluppare competenze operative di processo, utilizzando in autonomia le tecniche e le metodologie previste
<i>Livello</i>	Corrisponde al II livello europeo (codifica ECTS)
<i>Articolazioni</i>	La qualifica prevista si riferisce alla <i>comunità professionale</i> (es.: <i>operatore meccanico</i>), connessa alla necessità di formare un operatore dotato di competenze operative a largo spettro, che può articolarsi in riferimento ad una figura professionale riferita a specifici processi (es.: <i>operatore meccanico - addetto alle macchine utensili</i>) in relazione alle necessità di una o più imprese
<i>Durata</i>	La durata prevista è di tre anni formativi
<i>Percorsi</i>	I percorsi iniziano in riferimento alla comunità professionale e si distinguono via via a seconda della articolazione della qualifica professionale. È quindi possibile nello stesso percorso prevedere più opzioni
<i>Valore</i>	Il titolo ha valore di accesso al quarto anno al fine di acquisire il diploma professionale, oppure a corsi diversi di specializzazione professionale

Segue

Segue

Diploma professionale	
<i>Specificazione</i>	Si riferisce alla figura del tecnico, ovvero una persona, dotata di una buona cultura tecnica, in grado di intervenire nei processi di lavoro con competenze di programmazione, verifica e coordinamento, sapendo assumere gradi soddisfacenti di autonomia e responsabilità
<i>Livello</i>	Corrisponde al III livello europeo
<i>Articolazioni</i>	Il diploma si riferisce alla <i>comunità professionale</i> (es.: <i>tecnico meccanico</i>), prevedendo un adattamento delle competenze attese in relazione alle necessità delle imprese del settore di riferimento
<i>Durata</i>	La durata prevista è quadriennale
<i>Percorsi</i>	Si può prevedere a percorso unico strutturato, oppure a cammino progressivo, con un anno di istruzione e formazione professionale oltre la qualifica
<i>Valore</i>	Ha valore di accesso al percorso educativo per l'acquisizione dei diplomi professionali superiori, oppure a corsi diversi di specializzazione professionale. Inoltre consente l'accesso all'anno integrativo per l'iscrizione a percorsi universitari omogenei
Diploma professionale superiore (quadri)	
<i>Specificazione</i>	Si riferisce alla figura del quadro o dell'esperto, ovvero una persona, dotata di una cultura superiore, in grado di svolgere un'attività professionale con rilevanti competenze tecnico/scientifiche e/o livelli significativi di responsabilità e autonomia nelle attività di programmazione, amministrazione e gestione.
<i>Livello</i>	Corrisponde al IV livello europeo
<i>Articolazioni</i>	Il diploma professionale superiore si riferisce all'ambito /tecnologia cui la figura si riferisce (es.: <i>esperto di programmazione CAD-CAM</i>), prevedendo un adattamento in relazione alle necessità delle imprese del settore di riferimento
<i>Durata</i>	La durata prevista varia da 1 a 3 anni oltre il diploma professionale; tale durata può essere prevista a filiera oppure a bando, a seconda dei profili professionali terminali che si intendono promuovere
<i>Percorsi</i>	Si tratta dello sbocco di un percorso successivo al diploma di formazione
<i>Valore</i>	Ha valore di credito formativo per l'accesso a percorsi di diploma professionale di alta formazione e/o di percorsi universitari riconosciuti omogenei
Diploma professionale di alta formazione (quadri e dirigenti)	
<i>Specificazione</i>	Si riferisce a quadri e dirigenti professionali, con padronanza dei fondamenti scientifici della professione e di tecniche complesse nell'ambito di una varietà di contesti ampia e spesso non predicibile. Comporta una larga autonomia e frequentemente una significativa responsabilità rispetto al lavoro svolto da altri e alla distribuzione di risorse significative, così come la responsabilità personale per attività di analisi, diagnosi, progettazione e valutazione.
<i>Livello</i>	Corrisponde al V livello europeo
<i>Articolazioni</i>	Il diploma professionale di alta formazione si riferisce all'ambito /tecnologia cui la figura si riferisce, prevedendo un'articolazione di ruolo e funzione dirigenti in relazione alle necessità delle imprese del settore di riferimento
<i>Durata</i>	La durata prevista varia da 1 a 2 anni oltre il diploma professionale superiore; tale durata può essere prevista a filiera oppure a bando, a seconda dei profili professionali terminali che si intendono promuovere
<i>Percorsi</i>	Si tratta dello sbocco di un percorso successivo al diploma professionale (corso a filiera di sistema) o al diploma professionale superiore (corso a bando, di contingenza).
<i>Valore</i>	Ha valore di credito formativo per il passaggio a percorsi universitari omogenei

Segue

Specializzazioni professionali	
<i>Specificazione</i>	Si tratta di una figura qualificata o in possesso di diploma professionale anche superiore e di alta formazione che approfondisce un aspetto specifico della propria preparazione, in modo da poter aggiornare in forma specialistica e <i>just in time</i> un'area determinata di competenze previste dal proprio profilo di appartenenza
<i>Livello</i>	Corrisponde al perfezionamento di aspetti relativi al II/III/IV/V livello europeo
<i>Articolazioni</i>	Le specializzazioni si definiscono in rapporto alle caratteristiche del processo di lavoro cui si riferiscono
<i>Durata</i>	La durata prevista è molto flessibile: fra le 80 e le 800 ore
<i>Percorsi</i>	La specializzazione è successiva alla qualifica professionale, ai diplomi professionali, ai diplomi professionali superiori e di alta formazione; è offerta anche appena conclusa la formazione in ingresso, ma trova il suo specifico <i>target</i> nelle persone coinvolte nella formazione continua, ricorrente e in servizio
<i>Valore</i>	Il titolo certificato ha valore di credito formativo per l'acquisizione del titolo immediatamente superiore a quello posseduto

Riferimenti bibliografici

- AGAZZI A., *Teoria e pedagogia della scuola nel mondo moderno*, La Scuola, Brescia 1958, p. 441.
- BERTAGNA G. (ed.), *Alternanza scuola-lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003.
- BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Ed. Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.
- BERTAGNA G., *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000.
- BERTAGNA G., *La riforma necessaria. La riforma della secondaria a settant'anni dalla riforma Gentile*, La Scuola, Brescia 1994.
- BOTTAI G., *La Carta della Scuola*, Mondadori, Milano 1941²
- CHIOSSO G., *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro sinistra*, La Scuola, Brescia 1988, pp. 130 e ss.
- COLOMBO G., *Scritti e discorsi scientifici*, I, Hoepli, Milano 1934.
- La Costituzione della Repubblica nel lavoro preparatorio della Assemblea costituente*, Camera dei Deputati, Segretariato Generale, Roma 1971, vol. II.
- LACAITA C.G., *Sviluppo e cultura alle origini dell'Italia industriale*, Le Monnier, Firenze 1973.
- STURZO L., *Difesa della scuola libera*, a cura di D. Antiseri, Città Nuova, Roma 1995.
- VISALBERGHI A., *La tradizione umanistica e la cultura tecnico-scientifica*, in Terzo Congresso Nazionale di Pedagogia, Atti, Soc. Coop. Tipografica, Padova 1958, pp. 15-35, poi in *Scuola aperta*, La Nuova Italia, Firenze 1962, pp. 4 e ss.
- ZAMAGNI V., *Istruzione tecnica e cultura industriale nell'Italia post unitaria: la dimensione locale*, in *Innovazione e sviluppo. Tecnologia e organizzazione fra teoria economica e ricerca storica (sec. XVI-XX)*, Atti del II Convegno Nazionale 4-6 marzo 1993, Bologna 1996.