
DARIO
NICOLI

Istruzione e formazione professionale. Nuovi modelli formativi per il bene della gioventù e della società

*La crisi di legittimità che
investe la scuola oggi ne
richiede il superamento.*

*A questo scopo la
riforma e la bozza di
profilo educativo e
professionale (PECUP) del
secondo ciclo
propongono una
prospettiva di grande
rilievo, che si può
rappresentare secondo i
seguenti tre fattori:
principio di unificazione
culturale, principio di
personalizzazione e
prospettiva di scuola
della società civile*

1. IL QUADRO DI RIFERIMENTO: CRISI DI LEGITTIMITÀ DELLA SCUOLA

Ritengo utile inquadrare innanzitutto la riforma nel suo insieme, ed il ruolo del “Profilo educativo, culturale e professionale” (PECUP)¹ in particolare, entro una prospettiva sociologica che ponga l’una e l’altro in relazione all’ipotesi di superamento della crisi di legittimità che da diverso tempo attraversa diverse istituzioni ed in particolare la scuola stessa.

La crisi di quest’ultima riflette una serie di problematiche che sono venute accumulandosi via via che sull’originario impianto gentiliano sono andati aggiungendosi interventi normativi parziali, senza che si riuscisse peraltro a delineare una vera e propria riforma dell’intero ordinamento. Ciò ha generato e consolidato diverse criticità, che possono essere così riassunte.

¹ Che a tutt’oggi è disponibile solo in bozza, anche se con una forma compiuta.

- 1) *La difficoltà a consentire una formazione culturale più elevata all'insieme della popolazione:* questa presenta un livello d'istruzione e di formazione (di tipo formale) mediamente molto inferiore rispetto a quello dei Paesi di riferimento: tra i nostri ventenni poco più del 65% possiede un diploma o una qualifica, mentre in Germania, Francia e Gran Bretagna questa percentuale sale all'85% e oltre.
- 2) *La difficoltà a garantire il successo formativo alla popolazione iscritta nei percorsi d'istruzione ed universitari.* Va ricordato che gli abbandoni degli studi sono uno dei segnali più critici della realtà italiana, che "spinge" i giovani alla scolarità secondaria, ma ne perde una parte rilevante nei primi due anni, in particolare negli Istituti tecnici e professionali (*Rapporto del Gruppo Ristretto di lavoro*, 2001, 25-26). Si ricorda che il grado di dispersione universitaria supera il 53% degli iscritti, il dato di gran lunga peggiore di tutti i paesi dell'Unione Europea.
- 3) *La difficoltà connessa agli apprendimenti:* il secondo progetto pilota sulla valutazione dell'istruzione conferma una crescente difficoltà di apprendimento degli studenti per ciò che riguarda la logica, la comprensione dei testi e la geometria: se nelle elementari gli esiti positivi dei test sono mediamente intorno al 70%, nella scuola media questi cominciano ad essere inferiori al 60% per crollare fino al 32% negli Istituti professionali.
- 4) *La difficoltà relativa al rapporto tra studio ed attività professionale:* le ricerche comparative evidenziano una decisa incoerenza tra percorso di studio ed attività lavorativa successiva, visto che solo il 54% dei giovani dichiara tale coerenza, contro una media europea del 75% circa. Si tratta di un dato strutturale che delinea un'offerta tendenzialmente auto-referenziale, non intesa come "risposta" ai fabbisogni rilevati.
- 5) *La difficoltà connessa alla efficienza:* il sistema scolastico italiano presenta rispetto ai Paesi di riferimento i costi più elevati anche solo nel rapporto tra risorse impiegate e numero degli allievi, tralasciando la questione della produttività di tale impegno. Il numero del personale in particolare rivela una continua dinamica crescente, nonostante la contrazione demografica abbia prodotto esiti rilevanti sulla struttura delle classi di età degli allievi.

I fattori critici indicati evidenziano come il nostro sistema scolastico secondario superiore, come pure l'Università, a causa della permanenza di modelli tipici della società elitaria, paiono tuttora mirati alla selezione dei migliori provocando, in presenza di una scolarità di massa, notevoli squilibri sociali. Specie con gli anni '70, quando la domanda d'istruzione ha presentato una forte tendenza alla crescita, si sono registrati significativi incrementi dei tassi di passaggio dalla media alla secondaria e dalla secondaria all'università, ma, nel contempo, sono anche aumentati gli abbandoni e la dispersione fino a divenire fenomeni cronici.

In tal modo, si è generato nella popolazione una forte tensione in riferimento all'istruzione, con la distribuzione dei giovani in tre categorie distinte dalle differenti modalità di accesso ai saperi: a) coloro che *non trovano difficoltà* ad accedere a livelli elevati d'istruzione poiché sono dotati di un capitale culturale di origine familiare che consente loro di perseguire il loro cammino in senso positivo (le ricerche segnalano in particolare in questa categoria la presenza dei figli degli stessi insegnanti, che vivono una omogeneità culturale tra il mondo della famiglia ed il mondo della scuola); b) coloro che *si trovano in costante sforzo* al fine di raggiungere i "minimi formativi" richiesti dai vari titoli di studio, e che di conseguenza presentano un percorso più difficoltoso ed accidentato (continuo ridimensionamento delle mete, tramite il passaggio a percorsi considerati meno impegnativi) in costante recupero rispetto ai loro compagni più favoriti; c) coloro che *presentano uno stato di forte sofferenza scolastica*, non recuperabile neppure tramite uno sforzo ulteriore, e che – dopo tentativi più o meno obbligati con esito di insuccesso abbastanza scontato – ripiegano verso percorsi di inserimento lavorativo connessi a modalità informali di acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, acquisendo non raramente in via non formale un insieme di competenze più rilevante rispetto ai titoli scolastici che non sono stati in grado di acquisire.

Tale quadro riflette un sistema educativo troppo schiacciato in senso "scuolacentrico"; su tale base, diversi autori hanno prospettato soluzioni di natura mista, per esempio auspicando un forte recupero della cultura del lavoro e della formazione professionale nonché il vigoroso rilancio di politiche sociali di sostegno alle famiglie e in favore della condizione giovanile (Bocca, 1998). I fatti dimostrerebbero che è illusorio immaginare la scuola come luogo di compensazioni sociali. Riformarla in questo senso rischierebbe di produrre più danni che vantaggi, confinandola in un'area indistinta tra assistenza e socializzazione giovanile (Chiosso, 2002, 16).

A fronte del mutamento decisivo della domanda che non si accontenta più di una istruzione di massa, ma richiede un più elevato livello culturale ed una forte dotazione di competenze, il grado di dispersione delle risorse umane presentato dall'attuale sistema educativo appare eccessivo, tanto da costituire uno dei fattori più rilevanti di freno delle dinamiche innovative del Paese entro il contesto europeo e mondiale.

Da qui la necessità di una riforma che riesca a mobilitare le risorse, valorizzare le migliori prassi, in definitiva che miri a qualificare il sistema educativo nel suo complesso, in particolar modo l'ambito dell'istruzione e formazione professionale che ne rappresenta uno dei punti di maggiore criticità, ma che nel contempo propone un potenziale educativo quasi per nulla valorizzato.

La riforma e la bozza di profilo educativo e professionale del secondo ciclo propongono una prospettiva di grande rilievo, che possiamo rappresentare secondo i seguenti tre fattori: 1) principio di unificazione culturale; 2) principio di personalizzazione; 3) prospettiva di scuola della società civile.

2. PRINCIPIO DI UNIFICAZIONE CULTURALE

Uno dei più gravi problemi – irrisolti – del nostro sistema educativo è costituito dalla frattura culturale che attraversa l'intera realtà nazionale e che ha generato non poche contraddizioni, con la conseguenza di aver creato barriere insormontabili che hanno nuociuto alla stessa scuola.

La cultura per così dire ufficiale del nostro Paese – sancita dalla riforma Gentile e mai sostanzialmente modificata – prevede una formazione fondata sui *saperi filosofico-umanistici* considerati alla base di ogni campo di azione rilevante. Il riferimento a tale costrutto culturale ha creato una “divisione del lavoro” rigida nella quale gioca un ruolo primario il circuito costituito da università, occasioni di elaborazione e godimento culturale, circuito proposto per la formazione delle classi dirigenti e concepito come paradigma di riferimento, con opportuni adeguamenti al ribasso, per la formazione dei quadri, dei tecnici e – a seguito di un definitivo annacquamento – persino del personale qualificato.

Accanto a questo paradigma culturale ne è sorto tuttavia un altro *di natura scientifica e tecnica*, sulla scorta del rilievo crescente di costrutti di tal genere nei processi di sviluppo. La cultura scientifica ha però dovuto acquisire faticosamente una propria legittimità formativa, mai pienamente raggiunta a causa della pretesa fondativa universalistica della cultura dominante, mentre la prospettiva tecnica è stata sempre relegata nell'ambito delle “attività” senza alcun riconoscimento culturale. La conseguenza di tutto ciò sui curricoli è stata devastante: il lavoro non è mai divenuto un campo di riflessione e di studio, finendo per essere relegato ad “orientamento professionale”, i percorsi formativi si sono fatalmente liceizzati riproponendo peraltro al loro interno quella stessa frattura mai sanata tra “area culturale”, “area scientifica” ed eventualmente “area tecnica” relegata a laboratorio pratico. Il tal modo anche i cosiddetti percorsi professionalizzanti sono stati depotenziati, mentre un analogo destino è calato sulla “cultura tecnica” divenuta a sua volta una sorta di sotto-materia nozionistica.

Ma sullo sfondo troviamo la *cultura operativa* diffusa nel multiforme sistema economico nazionale costituito da piccole e piccolissime imprese innovative alla cui guida troviamo spesso artigiani-creatori di modelli e pratiche di intervento. Nel variegato mondo delle attività economiche industriali, artigianali e professionali si è svolto uno straordinario processo di contaminazione culturale attraverso percorsi di acculturazione cui spesso le istituzioni deputate all'insegnamento erano assenti. Le comunità professionali si sono date infatti gli strumenti più idonei e maggiormente fruibili al fine di affrontare nel concreto le sfide della società cognitiva. Si tratta di uno spazio educativo che appare eccessivamente riduttivo concepire come “non formale” e che presenta uno stile che richiama in parte il concetto di “*learning organization*” che propone un approccio completamente differente da quello tipico della tradizionale divisione del lavoro educativo (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995).

Sullo sfondo di tale frattura culturale si coglie l'effetto di una disartico-

lazione delle tradizionali strutturazioni dei saperi, come pure la crisi della classica divisione del lavoro tra ruolo di elaborazione del sapere (università, ricerca) e ruolo di trasmissione dello stesso (scuola). Né la scoperta della complessità può bastare nella ricerca di una nuova epistemologia visto che tale categoria interpretativa dei fenomeni attuali non possiede una densità culturale tale da giustificare lo sforzo di fondazione di una nuova concezione del sapere.

La nuova definizione del compito della scuola si rende più complicata in presenza di una rivoluzione culturale – definita post-modernità, complessità, oppure anche globalizzazione – che disarticola i campi del sapere e rende difficile la definizione di una intesa epistemologica e culturale circa il contenuto dell'educazione della gioventù ed in genere del cittadino lungo tutto il corso della sua vita.

Se le epistemologie classica e moderna convergevano circa la possibilità di una precisa e completa strutturazione del sapere, conducendo così alla piena legittimazione di istituzioni come la scuola e l'accademia connotate dal compito di accumulazione e di insegnamento delle conoscenze, secondo le attuali correnti epistemologiche non è possibile organizzare le conoscenze entro una struttura piramidale rigida e predeterminata; esse al contrario riflettono un universo complesso, senza un centro prestabilito, in continua trasformazione. Ciò comporta il passaggio ad una razionalità meno pretenziosa, contestuale e progressiva. Il conoscere richiede quindi una continua circolarità tra l'agire ed il riflettere sull'azione, al fine di giungere ad acquisizioni ad un tempo teoriche e pratiche, ma comunque in continua trasformazione e difficilmente riconducibili a sistemi dati una volta per tutte.

È convinzione diffusa che le conoscenze non possano essere ricondotte unicamente a materie, discipline o aree culturali. Da ciò consegue che compito della scuola non è trasmettere le nozioni, quanto consentire nell'alunno la formazione di un metodo che gli consenta una "conoscenza pertinente, quella capace di collocare ogni informazione nel proprio contesto e se possibile nell'insieme in cui si iscrive. Si può anche dire che la conoscenza progredisce principalmente non con la sofisticazione, la formalizzazione e l'astrazione, ma con la capacità di contestualizzare e di globalizzare" (Morin, 2000, 8).

I processi di apprendimento nell'ambito dell'istruzione e della formazione conducono a risultati di tipo "cognitivo", e questi si distinguono dagli apprendimenti di tipo relazionale, emotivo, comportamentale, operativo...

Le conoscenze sono – accanto alle abilità – un ingrediente della competenza. In linea generale, il processo di apprendimento viene strutturato in modo che il soggetto debba acquisire certe cognizioni per poter porre in atto una competenza; ma può succedere che attraverso l'esercizio di una competenza si acquisiscano e si razionalizzino cognizioni che non si possedevano in precedenza.

Va ricordato che tale cambiamento tende a modificare la tradizionale disposizione professionale degli insegnanti e degli operatori in genere della scuola; essi sono stati formati a riprodurre un sapere prestabilito appreso

una volta per tutte nei loro studi, non già a divenire *maieuti* di una azione educativa che si sviluppa come ricerca, esperienza, interconnessione, scoperta.

Ciò vale ancora di più se pensiamo che i compiti cui la scuola deve confrontarsi travalicano il confine dei saperi codificati in materie e discipline, riguardando la creazione di uno spazio inedito di dialogo e cooperazione tra parti che non sviluppano spontaneamente tale vocazione: innanzitutto le generazioni, poi i ceti della “società cognitiva” che si differenziano radicalmente a causa del capitale sociale di cui sono portatori, poi ancora le etnie differenti che impongono attenzioni nuove su temi che parevano consolidati come la storia, la geografia, l’educazione linguistica e l’educazione civica.

È paradossale come diversi osservatori, invece di cogliere nel disegno di riforma la presenza di un principio di unificazione culturale – sancito anche dall’esistenza di un unico profilo educativo culturale e professionale per il secondo ciclo degli studi – parlino invece di ritorno alla divisione in classi tipica della situazione precedente alla creazione della scuola media unificata. E non si comprende come tali tesi possano essere sostenute, vista la loro totale infondatezza in relazione alla legge 53/2003 ed ai materiali che via via vengono elaborati in sede di applicazione della stessa.

In realtà, la riforma propone un modello culturale di tipo olografico, e nel contempo avanza una prospettiva educativa aperta al contesto sociale, quindi non autoreferenziale. Tutta l’impostazione metodologica obbedisce al principio della sintesi e dell’ologramma: in particolare, gli obiettivi specifici di apprendimento (conoscenze e abilità interdisciplinari e disciplinari) non sono mai richiusi su se stessi, ma generano sempre un complesso e continuo rimando al tutto in un percorso basato su unità di apprendimento mirate a compiti e prodotti utili e dotati di senso.

3. PRINCIPIO DI PERSONALIZZAZIONE

L’impianto pedagogico sotteso al Profilo è di tipo chiaramente personalistico, poiché pone al centro della attenzione educativa – in tutte le sue diverse componenti – la persona dell’allievo, non in senso astratto, ma reale. Il passaggio dai programmi ai curricoli, e da questi ai progetti formativi personalizzati, è il segno di questa centralità.

La persona è intesa come entità unica ed unitaria, di cui si colgono le diverse componenti (affettiva, cognitiva, etica, sociale), ma senza per questo condurre ad una frammentazione dell’intervento che risulterebbe in tal caso una somma di parti deleteria per l’educazione.

La presenza stessa di un “Profilo” di riferimento – e di indicazioni relative agli obiettivi generali ed agli obiettivi specifici di apprendimento – consente di evitare la costruzione di un meccanismo prescrittivo che cala dal centro alla periferia, per dare vita a prassi educative differenti, autonome e libere, definite dagli insegnanti/formatori in riferimento alle persone reali degli allievi ed al contesto in cui tali prassi si collocano.

Il superamento della logica meramente cognitivo-informativa pone la persona dell'allievo in una prospettiva di responsabilità attiva: l'educazione diventa azione ed in tal modo l'allievo è posto in grado di svolgere il suo percorso, individuare e risolvere i problemi incontrati, partecipare all'elaborazione delle strategie di soluzione, valutare il proprio apprendimento, fare tesoro delle esperienze per una più alta e progressiva consapevolezza.

Il riferimento dell'educazione è rappresentato dalla realizzazione della persona concreta, che viene colta nelle sue peculiari capacità: quelle *potenziali* che si collegano al problema di far sì che ciascuno realizzi al meglio possibile se stesso, ovvero che sviluppi e metta in atto il suo essere potenziale, rimuovendo gli ostacoli che le limitino e le deformino; quelle *"buone"* che la persona possiede in quanto essere umano, e impegnano l'educatore a dichiarare quali sono appunto le capacità che meritano di essere promosse al meglio. Ciò significa mirare a che queste vengano trasformate in competenze tramite l'insieme delle attività e delle istituzioni educative esistenti nella società. La scuola realizza tale trasformazione in modo programmatico ed intenzionale, utilizzando a tale scopo le conoscenze organizzate, ma altre forme di apprendimento agiscono su altri codici e con altre modalità di apprendimento anche occasionale, ma non per questo meno rilevanti (Bertagna, 2001).

Ciò comporta una revisione delle pratiche pedagogiche, sia quelle che riflettono un eccesso di cognitivismo, sia quelle che accentuano la funzionalità in relazione ad una esigenza economica e sociale. Si apre pertanto uno spazio rilevante in cui svolgere pratiche di personalizzazione.

Pellerey riassume nelle seguenti tre le caratteristiche in cui agire per superare gli approcci pedagogici non personalizzati:

in primo luogo si mette in risalto la fondamentale e irripetibile caratterizzazione dei diversi soggetti educandi. Volerli tutti imbrigliare in un unico progetto e in un analogo percorso educativo significa da una parte misconoscere la realtà e la dignità delle singole persone, dall'altra esporsi a brucianti delusioni e fallimenti. In secondo luogo si constata che è difficile prevedere in anticipo tutti i bisogni e le possibilità educative che durante l'attività educativa emergeranno. Essere prigionieri di un progetto prefabbricato rende ciechi e sordi a nuove istanze, a occasioni inaspettate, a nuove presenze e a nuove prospettive. Le cose veramente importanti nel fatto educativo sono l'attività e l'esperienza che vengono proposte, che devono essere in sé cariche di potenzialità e di valori in molte direzioni. Ciascun giovane le vivrà secondo il suo animo e la sua motivazione, le farà fruttificare secondo i propri ritmi, il proprio stile, arricchendo se stesso secondo le proprie esigenze e prospettive. In terzo luogo ci si espone a pericoli di formalismo tecnico, di burocratismo, di comportamentismo riduttivo (Pellerey, 1999, 162-163).

Diversamente dall'individualizzazione, la personalizzazione avviene generalmente entro un gruppo e prevede una flessibilità nell'aggregazione di gruppi di allievi: gruppi classe (per alcuni scopi), gruppi di livello (per altri scopi), gruppi d'interesse o elettivi. Il gruppo classe va inteso soprattutto come ambito che sostiene il processo di socializzazione piuttosto che un gruppo di apprendimento, mentre solo quando si costituiscono gruppi di "scopo" gli allievi imparano meglio.

La personalizzazione è quindi ad un tempo una opzione metodologica di fondo che caratterizza per intero l'opera dell'educatore, ma indica pure una serie di azioni specifiche che consentono di perseguire il fine del successo formativo per tutti. Le azioni di personalizzazione consistono in laboratori di approfondimento e di recupero, attività connesse ai passaggi tra ambiti e sistemi formativi, laboratori di livello ed elettivi, attività di alternanza, esperienze di autoformazione, laboratori di sviluppo di capacità personali.

4. SCUOLA DELLA SOCIETÀ CIVILE

La presenza nel sistema di istruzione e formazione professionale di una varietà di organismi (Istituti tecnici, Istituti professionali, Centri di formazione, Agenzie formative), attesta l'acquisizione in questo nuovo contesto delle caratteristiche tipiche dell'iniziativa delle regioni, che possono essere così precisate: forte distinzione tra funzione di programmazione (propria della Regione) e funzione di gestione (propria degli organismi erogativi); pluralismo formativo emergente "dal basso" ovvero dalla società civile; centralità del processo che attesta la legittimazione formale degli organismi ad operare, definito come "accreditamento" delle strutture erogative; processo di attribuzione degli incarichi gestionali mediante una procedura che garantisca l'apertura a tutti gli organismi aventi i requisiti posti (accreditati); erogazione del finanziamento pubblico in misura pari alla totalità delle spese sostenute, entro parametri predefiniti.

In conseguenza a ciò, l'assunzione di tali criteri nel sistema di istruzione e formazione professionale, ma, tendenzialmente, anche nel sistema liceale e nel primo ciclo, introduce in tale sistema a pieno titolo il *principio pluralistico*, tramite il quale le strutture che erogano formazione – qualunque sia la loro natura giuridica – sono concepite come soggetti in grado di svolgere un servizio di pubblica utilità, ed inoltre il *principio di sussidiarietà* che attesta il primato della società civile rispetto agli organi della Repubblica nel delineare le risposte ai bisogni che la società stessa esprime.

Il modello dell'accreditamento non è quindi riferito ad una porzione di scarso valore del sistema, quello delle misure formative funzionali alle "politiche attive del lavoro"², ma viene acquisito nel quadro dell'intero sistema educativo (e ciò vale già con l'articolo 68 della legge 144/99 in materia di obbligo formativo).

Tutti gli organismi quindi – anche gli Istituti scolastici – debbono garantire l'accreditamento, che, rispetto alla prima versione attuata nelle Regioni, richiede, specie per gli interventi connessi al diritto-dovere di istruzione e formazione, una forte connotazione educativa.

Essa viene espressa chiaramente nell'articolo 1, là dove si intende "favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle

² È quanto stabiliva la legge 196/97 per l'ambito della formazione professionale.

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”. Ed inoltre nell’articolo 2, dove si afferma che “è promosso l’apprendimento in tutto l’arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all’inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea”.

La crisi della scuola “di Stato” fa riferimento alla dissipazione del contenuto di quella funzione ideologica – l’acculturazione della gioventù al mito nascente della Repubblica – che è venuta meno via via che l’identità nazionale si è fatta più poliedrica, frammentata, idealmente debole, anche a seguito dei processi di globalizzazione che hanno ridimensionato la funzione dello Stato a favore delle strutture sovrastatali e dei governi locali.

Non può sfuggire il fatto che, in tal modo, si giunge al superamento dello stesso principio di parità entro una prospettiva di scuola della società civile che concepisce il “fare educazione” non come un compito amministrativo dello Stato cui associare graziosamente quelle strutture private che accettino di assimilarsi alla struttura statale, ma come un diritto che scaturisce da una vocazione espressa in una proposta educativa consistente.

Ciò significa superare la visione concessiva, e aprire la strada ad una piena e diretta legittimazione di una proposta educativa cristiana nel contesto educativo.

La struttura PECUP – LEP – standard minimi (riferiti alla erogazione del servizio) conduce all’accreditamento che abilita alla gestione di azioni educative ed apre uno spazio rilevante di autonomia didattica ed organizzativa nel quale far fruttare la propria proposta come un “plus” in grado di sviluppare qualità autentica.

In tal modo, il passaggio dalla scuola di Stato alla scuola della Repubblica, e la responsabilità delle Regioni nel sistema educativo, introduce un principio giuridico nuovo (accreditamento) che può superare le impasse legate al concetto di parità (concessivo) e fonda la piena legittimità della educazione come attività sviluppata da soggetti appartenenti alla società civile.

5. IL SISTEMA IFP ED IL “PROFILO EDUCATIVO CULTURALE E PROFESSIONALE”

L’elemento cardine del sistema di istruzione e formazione professionale (IFP) risiede nella concezione olistica ed educativa del lavoro. Questo è inteso come una realtà composita che si rivela come *opera* (prodotto), *azione* personale e sociale e *pensiero* dell’uomo, ovvero frutto unitario di tutta la persona e, perciò, di ogni fattore che costituisce la realtà umana in quanto cultura.

Il lavoro non è concepito come realtà esterna all’uomo, cui esso deve adeguarsi. È invece una condizione privilegiata attraverso cui il soggetto

umano si confronta con la storia viva della civiltà, vive relazioni significative con gli altri, conosce ed esprime se stesso, agisce sulla realtà apportando ad essa un valore ed acquisendo in tale dinamica sempre nuove competenze. Per questo il lavoro è concepito come esperienza profondamente umanizzante e quindi *occasione* per l'educazione integrale della persona umana, proprio perché per produrre bene, al meglio, qualsiasi cosa, presuppone una persona che agisce e pensa coinvolgendo sempre tutta se stessa, l'intero della propria umanità.

L'esperienza di istruzione e formazione professionale, di conseguenza, consiste nella possibilità di fare esperienza, sul piano educativo, di un lavoro nel quale sia impossibile separare la teoria dalla pratica, il corpo dalla mente, la ragione dalla volontà e dai sentimenti, l'educazione intellettuale dall'educazione manuale, affettiva, sociale, espressiva, morale, religiosa, il rapporto economico da quello etico sociale, l'insegnamento dall'esempio e dalla testimonianza, la ragione strumentale da quella finale, la soggettività autonoma dalla relazione, l'indipendenza dalla dipendenza, l'istruzione dalla formazione professionale, la cultura generale da quella specifica e, addirittura, specialistica professionale.

Così inteso, il lavoro è considerato dai percorsi educativi dell'istruzione e formazione professionale il *giacimento educativo, culturale e didattico privilegiato* che si propone all'allievo sotto forma di compiti-problemi che suscitano in esso il desiderio di mettersi alla prova in modo attivo e responsabile sapendo trovare quelle risposte che consentano di trasformare le proprie potenzialità in competenze che valorizzano conoscenze (*sapere*) ed abilità (*saper fare*) consolidate nei saperi disciplinari e interdisciplinari, testimoniando in tal modo il contributo esclusivo, originale e creativo che ciascun essere umano porta anche quando svolge e ripete lo stesso lavoro di un altro.

Tale impostazione comporta in primo luogo l'obbligo di organizzare i percorsi educativi dell'istruzione e formazione professionale con un sistematico coinvolgimento in sede di progettazione, di svolgimento e di verifica del mondo del lavoro. Inoltre essa implica la considerazione del lavoro, con i suoi compiti e i suoi problemi reali, come oggetto critico di studio, e di verificare se e come e quanto esso consente di realizzare le finalità del "Profilo educativo, culturale e professionale", nonché gli obiettivi generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento dettati nelle presenti "Indicazioni regionali" per i piani di studio. Ancora, questa impostazione conduce ad una visione del lavoro come realtà viva, non formale, che cresce con la persona, dentro la complessità sociale ed economica nella quale si svolge. A causa di ciò, i percorsi dell'istruzione e formazione professionale abitano a considerare mai concluso ed autosufficiente l'apprendimento di qualsiasi lavoro ed aprono alle consapevolezze dell'educazione permanente e ricorrente che deve diventare una costante per tutti nella società e nel lavoro.

Infine, quanto affermato conduce ad una visione della competenza come dimensione della persona umana sempre situata, perciò mai definibile

astrattamente a priori, ma, come tale, verificabile solo a posteriori ed inoltre sempre bisognosa, per essere riconosciuta, di persone competenti che la certifichino in azione grazie al loro giudizio.

Nel quadro tracciato dal "Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione e di formazione" ogni singola tipologia dei percorsi educativi dell'istruzione e formazione professionale promuove la trasformazione in competenze personali e professionali dell'insieme delle conoscenze e delle abilità previste dal suo specifico piano di studi, tenendo presenti innanzitutto i seguenti obiettivi generali del processo formativo.

- 1) *Dall'orientamento all'auto orientamento*: ogni allievo, facendo esperienza delle proprie capacità, verificando le proprie scelte rispetto al progetto di vita e di lavoro, approfondisce la conoscenza di sé e si rende a mano a mano protagonista diretto e responsabile delle proprie scelte.
- 2) *Riscoperta e riaffermazione dell'unità della cultura*: l'insieme delle attività educative e didattiche promosse nei percorsi dell'istruzione e formazione professionale promuove queste consapevolezza e le elabora nella riflessione e nell'azione.
- 3) *Promozione dell'interdisciplinarietà*: si tratta di partire dalla persona dell'allievo, dalle sue motivazioni e dai suoi bisogni; di individuare compiti, problemi e progetti per loro natura complessi e interdisciplinari che li coinvolgono come singolo e come gruppo e scoprire come sia impossibile svolgere i primi, risolvere i secondi e definire i terzi senza superare le partizioni disciplinari e le segmentazioni professionali.
- 4) *Avvaloramento della storicità e della storicizzazione*: l'approccio pedagogico indicato nel PECUP consente ai giovani – che vivono solitamente appiattiti sul presente – di vedere la realtà da un punto di vista che non è immediato ma che si propone a loro come patrimonio di civiltà che li riguarda, che informa la cultura in tutte le sue manifestazioni, che può cooperare alla loro educazione.
- 5) *Centralità del problema della lingua e dei linguaggi*: poiché il fatto linguistico non è esclusivo delle lingue, ma appartiene a tutte le espressioni simboliche della cultura e del lavoro umani, ogni attività educativa dei percorsi dell'istruzione e formazione professionale è chiamata ad esplicitare i problemi legati al linguaggio ed alla comunicazione all'interno e all'esterno del proprio mondo culturale, sociale e professionale.
- 6) *Consapevolezza dell'analogicità del concetto di scienza*: scientificità è "rendere ragione" pubblicamente della realtà che si studia e problematizzare logicamente e socialmente le proprie posizioni e ipotesi rispetto ad essa. Si può essere scientifici, perciò, accostando e risolvendo un problema matematico, ma anche un problema tecnico o un problema estetico.
- 7) *Riconoscimento del valore del conferimento di senso*: gli interrogativi esistenziali interpellano l'intero dell'esperienza umana. Anche la cultura del lavoro riceve senso dalla libertà e dalla volontà morale di ciascuno. Conferire senso significa scoprire il fine di ciò che si studia e di ciò che

si fa; confrontarsi con il perché delle cose, per ciascuno di noi, ma anche per l'insieme della società.

- 8) *Sviluppo della progettualità personale e della cooperazione sociale*: una visione culturale ed educativa del lavoro consente alla persona di maturare l'attitudine alla progettazione di sé e delle proprie esperienze di vita, ricercando gli aiuti e gli strumenti in grado di fornirgli un apporto significativo.

5. CONCLUSIONI

Nel prendere atto delle positive possibilità aperte da questo lungo periodo di trasformazione del sistema educativo italiano, l'impegno di tutti dovrebbe avere come centro l'interesse dei giovani, mettendo a frutto tutto ciò che di buono questa lunga stagione di riforme ha messo a disposizione di politici, amministratori e operatori del sistema scolastico. L'autonomia delle istituzioni scolastiche dona ad ognuno concrete possibilità, ma richiede anche un forte impegno. Le riforme fatte in Parlamento tracciano grandi linee, ma è solo dal basso, dai territori, dalle scuole e dai CFP, che può nascere il vero rinnovamento della sistema educativo italiano.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- BERTAGNA G., *Piani di studio personalizzati e valutazione. Prospettive della valutazione interna ed esterna nell'ambito della riforma*, paper, 2002.
- BERTAGNA G., *Verso i nuovi piani di studio*, "Annali dell'istruzione, numero speciale Stati Generali dicembre 2001", Le Monnier, 1-2, 2001, 246-277.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998.
- BOLDIZZONI D. (cur.), *Management delle risorse umane*, Il Sole 24 ore, Milano, 2003.
- BRINT S., *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- CARRETTA A. - DALZIEL M.M. - MITRANI A., *Dalle risorse umane alle competenze. Metodi, strumenti e casi in Europa per una gestione e sviluppo delle risorse umane basata su un modello comune di competenze*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- CEPOLLARO G. (cur.), *Competenze e formazione*, Guerini & Associati, Milano, 2001.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, "Nuova Secondaria", 7, 2002, p. 13-18.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Insegnare ed apprendere. Verso la società cognitiva. Libro bianco* (Rapporto Cresson), Luxembourg, 1995.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Relazione della commissione - gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione*, Bruxelles, 31.01.2001.
- COMOGLIO M., *La valutazione autentica e il portfolio*, "Orientamenti Pedagogici", 2002.
- DE BENI R. - MOE A., *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- GARDNER H., *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York, 1993.
- GIUGNI G., *La programmazione didattica in prospettiva sociale*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1987.
- ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000.

- MONTEDORO C. (cur.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano, 2000.
- NARDI E., *La ricerca OCSE-PISA*, "Annali dell'Istruzione", Le Monnier, Firenze, 2001, 1-2, pp. 302-310.
- NICOLI D. - CORVO P. (curr.), *Domanda formativa e nuova legittimazione della scuola*, "Quaderni di Dirigenti Scuola", La Scuola, Brescia, 2002.
- NORMANN R., *La gestione strategica dei servizi*, EstasLibri, Milano, 1985.
- OCSE, *Esami delle politiche nazionali dell'istruzione. Italia*, Armando, Roma, 1998.
- PELLEREY M., *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, LAS, Roma, 1998.
- PELLEREY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999.
- RAPPORTO del Gruppo Ristretto di lavoro costituito con D.M. n. 672 DEL 18 luglio 2001, "Annali dell'Istruzione", Numero speciale, Stati Generali, dicembre 2001.
- REIMER E., *La scuola è morta*, Armando, Roma, 1973.
- RIFKIN J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano, 2000.
- SEELE BROWN J. - DUGUID P., "Apprendimento nelle organizzazioni e 'comunità di pratiche'. Verso una visione unificata di lavoro, apprendimento e innovazione", in: PONTECORVO C. - AJELLO A.M. - ZUCCHERMAGLIO C., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, 1995.
- STERNBERG R.J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, Trento, 1998.