

Area comune e cultura generale

Carlo Nanni

Ogni ipotesi di raccordo tra scuola secondaria, scuola media e formazione professionale passa attraverso uno snodo essenziale, di una cerniera determinante: le basi culturali, che in ogni caso si devono garantire a ogni cittadino. Ma ciò non può far passare sotto silenzio quello che è al fondo di questo stesso snodo: la validità, continuità ed efficacia della formazione nel suo momento più delicato, quello delle scelte adolescenziali.

Nei vari progetti di riforma della scuola secondaria superiore si parla di un complesso di insegnamenti e di dimensioni formative denominato « area comune ». Tale terminologia potrebbe essere estesa non solo al quinquennio unitario e ai piani di studio dei corsi previsti dell'art. 3, c. 2 b del testo approvato dal Senato, ma anche alla formazione professionale iniziale e forse alla stessa formazione implicata nei contratti di formazione-lavoro *per soggetti in uscita dalla scuola media*. Area comune che dovrebbe costituire come il nocciolo o il cuore dell'istruzione obbligatoria prefigurato dal progetto di legge.

Ma è essa sufficiente perché sia fatta salva l'integrità e l'unitarietà della formazione?

Quali contenuti concreti essa deve avere?

Cosa vi dovrebbe corrispondere in sede di formazione professionale, perché possa sussistere la pari dignità di formazione e di studio rispetto all'itinerario formativo previsto obbligatoriamente per ogni cittadino?

Questi interrogativi identificano una prima sezione dell'articolo, (n. 1-5) prefigurata nella prima parte del titolo (= « area comune »).

Una seconda sezione dell'articolo (n. 6-7) si interessa del ruolo che in quest'area comune verrebbe ad avere l'area antropologico-sociale (o, per dirla in altra forma, l'area umanistica). È quanto è prefigurato nella seconda parte del titolo (= « cultura generale »).

Si procederà prospettando prima le questioni così come esse si danno nel dibattito sulla riforma della secondaria, e inseguendo poi le indicazioni che vengono dalla legge-quadro 845/1978 sulla formazione professionale e dalle sperimentazioni in proposito.

Si concluderà con alcune riflessioni aperte a ipotesi di lavoro futuro.

1. La questione della pari dignità di formazione e di studio

Un elemento caratterizzante il progetto di riforma della nuova secondaria è certamente la sua struttura unitaria articolata in indirizzi per settori di professionalità.

Questa organizzazione strutturale non è che la materializzazione di una istanza di fondo non esplicitamente espressa nel testo della riforma, ma che è, senza ombra di dubbio, un principio ideale, soggiacente al lavoro di riforma e caratterizzante lo spirito democratico che lo informa: vale a dire l'unità della formazione culturale che si intende assicurare a tutti coloro che ne faranno uso; e corrispettivamente una cultura comune o, se si vuole, una base culturale omogenea, in ordine a quelle che sono le finalità stabilite dall'articolo 1 (il pieno sviluppo della personalità degli studenti, l'inserimento nel mondo del lavoro e l'accesso agli istituti di istruzione superiore, la partecipazione alla vita comunitaria).

L'esistenza e la figura dell'area comune, di cui all'articolo 6, ne dovrebbero essere la traduzione operativa.

Nel testo approvato dal Senato, art. 6, c. 1 si legge: « Il fondamento unitario della formazione secondaria superiore è assicurato dalla presenza delle materie dell'area comune ».

Per quanto si può comprendere, l'area comune è vista come una delle strutture fondamentali della scuola secondaria superiore. Di essa costituisce il fondamento unitario, ma di per sé non esaurisce e non assicura da sola l'unitarietà della formazione culturale cui dovranno concorrere, seppure in diverso grado, anche le discipline d'indirizzo, le discipline elettive, le esercitazioni pratiche.

In altri termini si potrebbe dire, come scrive E. Agazzi (1983a, 4) che la presenza dell'area comune esprime certamente l'intenzione di assicurare ad ogni alunno una sostanziale equivalenza formativa attraverso lo studio di un arco di materie ritenuto capace di soddisfare in modo sufficientemente ampio e completo alle varie esigenze di formazione della sua personalità; anche se non è solo l'area comune a dar risposta completa a questa esigenza. Resta in ogni caso il principio-guida: assicurare a tutti uno studio di pari dignità ed efficacia formativa.

Questo principio non comporta tuttavia che la dignità formativa sia funzione diretta dei contenuti appresi e che, pertanto, la pari dignità formativa esiga l'identità di tali contenuti: un simile modo di vedere non sarebbe altro che espressione del più vieto miope e rozzo nozionismo. Essa potrà essere raggiunta, anche con organizzazioni diverse della stessa area comune, qualora ciò si volesse fare distinguendo il percorso formativo a ciclo breve, rispetto a quello aperto ad un ciclo lungo. Forse si potrebbe insinuare che la equivalenza formativa, ad un livello minimale (d'obbligo scolastico?) può essere raggiunto anche nella sede dei centri di formazione professionale, opportunamente organizzati per l'assolvimento di questo compito sociale. Indubbiamente, la presenza delle discipline comuni è una importante premessa e una robusta piattaforma di partenza per il raggiungimento di questo obiettivo, ma essa rischierebbe di diventare addirittura una palla al piede, se si dovesse confondere l'istanza di promuovere ciascuno al massimo grado delle sue potenzialità con l'appiattimento uniforme del « tutti fatti allo stesso modo ». *L'idea dei programmi identici per tutti, purtroppo, punta direttamente in questa seconda direzione.*

2. Il principio educativo della secondaria e l'integralità della formazione

Il principio della pari dignità di studio (e conseguentemente l'unitarietà della scuola) non va confuso con il problema della integralità e unitarietà della formazione. Se uno esprime lo spirito democratico della riforma, l'altro ne indica l'istanza per così dire personalistico-pedagogica, cioè la rispondenza ai bisogni soggettivi e sociali attuali di formazione. L'unitarietà, o addirittura la unicità, della scuola è il risultato di una esigenza che alcuni anni fa era apparsa come prevalente nei discorsi sulla riforma della secondaria e che aveva fatto pensare a una secondaria superiore onnicomprensiva e deprofessionalizzata.

Come ricorda E. Agazzi (1983 b, 4), la preoccupazione era quella di superare la suddivisione, ritenuta a torto o a ragione, « classista », fra i licei

da una parte (visti come scuole a finalità eminentemente formativo-culturale e poco o punto orientati verso un'effettiva professionalità) e gli istituti tecnici o professionali di vario tipo dall'altra (visti come scuole a diretta finalità professionale, con margini ristrettissimi per la formazione culturale vera e propria). Si era anche detto (non senza qualche valida ragione, del resto) che i licei rischiavano di rimanere la scuola delle classi privilegiate, che potevano consentire ai propri figli uno studio formativo e « disinteressato » fino ai 18 anni, in vista di una successiva istruzione universitaria, che avrebbe loro consentito di acquisire anche la formazione e le competenze necessarie per adire alle professioni socialmente più prestigiose e remunerative. Al contrario gli istituti tecnici rischiavano di restare la scuola delle classi meno fortunate, i cui figli dovevano trovare il più rapidamente possibile una collocazione del mondo del lavoro, a livelli medio-bassi e senza dedicare o perdere troppo tempo nei lussi della cultura. Di qui, secondo l'ottica che già aveva condotto alla istituzione della « media unica » si era pensato, in sostanza, ad un « liceo unico », che assicurasse a tutti gli adolescenti la stessa base formativa.

Indubbiamente quel vecchio progetto era animato da una generosità di intenzioni ma si scontrava con difficoltà concrete di varia natura, oltre ad essere viziato da alcuni presupposti ingiustificati.

Senza entrare troppo nei particolari, basterà accennare a qualche punto essenziale. La deprofessionalizzazione della scuola secondaria superiore non faceva che rinviare a dopo i 18 anni il problema della formazione professionale.

Ma più carente sembra il « principio educativo » (o, come altri hanno detto, l'« asse culturale ») che ispira il progetto di riforma e ne dice la tensione pedagogica unificante.

Le affermazioni di principio e gli obiettivi indicati sembrano essere il risultato di un metodo di accostamento di principi formativi diversi, non omogeneizzati e non ricondotti sotto un impianto culturale coerente. Sembra quasi che sia stato seguito un metodo di « accumulazione », per cui componenti formative diverse sono state poste l'una accanto all'altra (Galasso-Rossi, 1979; Maragliano-Vertecchi, 1980). Come ha scritto la Pontecorvo (1980, 22) manca qui qualsiasi indicazione specifica, adeguata alle esigenze formative di questa fascia di età; non c'è nulla di preciso e di concreto che richiami anche l'attuale collocazione dei giovani nella nostra società, profondamente diversa da quella dell'epoca della riforma Gentile.

Ma, nonostante questi limiti, non è stato difficile scorgere, sia nell'indicazione delle finalità sia nella struttura generale della scuola, il riferimento ad un modello di formazione umana, quale si può arguire dal testo della

nostra Costituzione repubblicana e sintetizzabile nell'ideale dell'uomo per
sona, cittadino, lavoratore:

a) come persona, sviluppata integralmente, secondo misure storicamente
e individualmente determinate;

b) come cittadino, che disponga dei fondamenti culturali e profes-
sionali necessari ad un degno inserimento nella vita civile e politica;

c) come lavoratore, che abbia acquisite quell'insieme di capacità, suc-
cessivamente orientabili ad una professionalità, atta a permettergli efficaci
ruoli di produttore e di consumatore o, per meglio dire, di fruitore dei beni
socialmente prodotti (cfr. L. Corradini, 1983, 44-46; 1984, 303-312).

È pur vero che questo stesso profilo è ancora troppo generico; attribui-
bile come finalità a tutta la scuola pubblica e quindi carente per ciò che
riguarda lo specifico contributo della scuola secondaria. D'altra parte l'at-
tenzione alla globalità e unitarietà della formazione risulta pure:

a) per un verso da come è prospettata la struttura generale della scuola
(art. 2);

b) per altro verso da come sono prospettati i possibili piani di studio
(art. 3).

Da come è strutturata la scuola si evince che la formazione globale
debba essere il risultato di un valido dosaggio e di una buona interazione
tra una formazione culturale generale e una formazione specifica pre-pro-
fessionale.

La questione concreta sarà allora piuttosto quella del dosaggio e del-
l'accentuazione dell'una o dell'altra funzione (e dell'una e dell'altra dimen-
sione all'interno di ogni disciplina) sia trasversalmente tra discipline dell'area
comune e quelle d'indirizzo, sia longitudinalmente tra biennio e triennio.

Ma forse più che di un'area comune occorre parlare di un *curricolo* co-
mune: cioè di un insieme di insegnamenti comuni a tutti gli studenti, che
garantisca a tutti multidimensionalità di esperienze formative (Pontecorvo,
1980, 27).

La multidimensionalità delle esperienze formative è del resto un altro
tratto caratteristico e qualificante del progetto di legge. Come si legge al-
l'art. 5, i piani di studio prevedono che gli alunni percorrano un itinerario
formativo generale, comprendente:

- 1) materie dell'area comune;
- 2) materie di indirizzo;
- 3) pratica di laboratorio e di lavoro anche con carattere di tirocinio;
- 4) discipline ed attività elettive.

Al riconoscimento del valore formativo delle discipline si accompagna

il riconoscimento della necessità formativa di attività di tipo operativo, con caratterizzazioni molto diverse.

Come è stato affermato (Pontecorvo, 1980, 28) questo riconoscimento corrisponde ad una esperienza formativa profondamente sentita dai giovani oggi: quella cioè di acquisire dalla scuola non solo una formazione critica che si esplicita nella padronanza di strumenti culturali diversi, ma anche un « saper fare » più operativo, delle competenze concrete che possono essere messe in atto in diversi contesti applicativi. Conviene rilevare che l'introduzione della pratica di laboratorio e di lavoro, non solo intende corrispondere, per la parte che gli compete, alla finalità professionalizzante che la nuova secondaria si prescrive, ma viene a corrispondere pure all'esigenza pedagogica di superamento delle due « pratiche » tradizionalmente distinte, quella critica-intellettuale e quella operativa-tecnica; anzi si viene ad affermare il principio che l'attività pratica non è momento successivo, ma parte integrante della formazione comune (Pontecorvo, 1980, 29).

La proposta di legge, prospettando le modalità di attuazione di tali pratiche di lavoro prospetta pure il collegamento tra scuola e sedi lavorative, tra scuola e territorio. E prospettando la pratica di laboratorio, accanto a quella di lavoro, sembra rendere abbastanza trasparente l'affermazione della necessità, ai fini della formazione comune, della continuità tra conoscere, ricercare, produrre.

A sua volta l'introduzione di discipline e attività elettive mostra di volere che siano coniugate ufficialità e esigenze sociali di formazione con creatività personale e peculiarità formative individuali: anche in una fascia d'età qual è quella dell'adolescenza, che è per eccellenza stagione in cui si instaurano strutture personali di libertà e si cominciano ad esercitare in prima persona, creativamente (e per così dire si celebrano) affermazioni e pratiche di libertà.

3. La determinazione delle discipline dell'area comune

Al di là dei problemi di carattere generale rimane problematica la determinazione del « curricolo comune », che dovrebbe per un verso assicurare l'omogeneità della formazione culturale di base e, per altro verso, permettere una fondamentale integralità e unitarietà della formazione personale degli adolescenti, che accedono alla secondaria.

Innanzitutto è importante essere consapevoli delle difficoltà di dare a tutti i giovani un egualmente solido patrimonio culturale: la consapevolezza

di questa difficoltà può venirci anche dalla esperienza degli altri paesi, dove ci si è posti il problema del « curricolo comune ». Si pensi, come ricorda la Pontecorvo (1980, 36), qui in particolare all'Inghilterra, dove è stata esperita sia la soluzione — peraltro consona a quel sistema educativo — di lasciare una notevole libertà di scelta ai giovani nella costruzione dei loro itinerari formativi, con la conseguenza di riprodurre e di mantenere grosse disuguaglianze di esiti educativi, perché la « scelta » è notevolmente condizionata da quanto lo studente già sa, dal suo livello di aspirazione, dagli esiti delle esperienze educative precedenti.

La Commissione del Senato si era limitata a ricordare l'obiettivo generale delle discipline dell'area comune e a indicare il ventaglio degli ambiti culturali cui debbono estendersi:

« Le discipline dell'area comune, articolate nel corso del quinquennio, hanno l'obiettivo di approfondire criticamente conoscenze, linguaggi e strumenti di analisi relativi allo sviluppo della storia umana nelle sue più rilevanti espressioni: artistica, giuridica, economica-sociale e politica, filosofica, linguistico-letteraria, logico-matematica, religiosa e scientifica.

Lo stesso testo della Commissione ammoniva che l'indicazione degli ambiti culturali « non indica che a ognuno di essi corrisponda una distinta disciplina ». Ma è difficile togliersi l'impressione che agli insegnamenti dell'area comune spetti lo sterminato compito di iniziare al vaglio critico dell'intero sviluppo storico umano. Non sarà eccessivo un tale onere accollato, si noti, alle discipline dell'area comune e non, caso mai, all'intero curricolo della secondaria? E d'altra parte la referenza allo sviluppo della storia umana non rischia di porre le discipline dell'area in una prospettiva eccessivamente storicistica? Come si integrerà questa impostazione con i restanti insegnamenti di indirizzo, con il settore della pratica di lavoro e di laboratorio, certamente più centrate sulla attualità e sulla problematicità dell'esistenza personale e sociale, e con le attività e discipline elettive, quasi « naturalmente » portate ad enfatizzare la contemporaneità e l'esistenza soggettiva attuale?

Su questi temi c'è stata battaglia in Senato e gli studiosi si sono sbizzarriti.

Normalmente si va da una ipotesi massimale ad una piuttosto minimale:

1) La prima — da cui però lo stesso testo del progetto di riforma mette in guardia — è quella di tradurre le indicazioni degli ambiti culturali nelle corrispettive discipline scolastiche, con il risultato di arrivare a un elenco di dieci-undici discipline, che sarebbero: italiano, lingua straniera,

storia dell'arte, storia, filosofia, matematica, scienze sociali, fisica, scienze naturali, tecnologia.

Se ad esse si aggiunge l'insegnamento dell'educazione fisica e quello di religione (seppure regolato secondo le norme concordatarie) quale spazio (di tempo in primo luogo) rimarrebbe per il resto del curriculum scolastico?

2) La seconda linea punta a una formazione culturale imperniata su pochi elementi fondamentali (italiano, lingua straniera, storia, matematica, scienze fisico-chimico-biologiche, scienze sociali), con il vantaggio di assegnare a ciascuna una maggiore disponibilità di tempo, ma con l'inconveniente di « scaricare » sulle altre aree alcuni insegnamenti che sembrerebbero fondamentali (come arte e filosofia).

4. Una scuola per l'adolescenza

Oltre a queste due posizioni polari, conviene accennare anche ad altre due ipotesi che non muovono dai contenuti culturali, ma piuttosto dagli obiettivi formativi dell'apprendimento. La prima (quella di E. Agazzi, 1983 b, pp. 4-5) parte dalle esigenze fondamentali di sviluppo della personalità della popolazione della secondaria (= adolescenziale) e da esse individua gli ambiti disciplinari.

All'esigenza di autoconsapevolezza, di orientamento e di senso dell'esistenza si fa corrispondere le discipline che diremo della criticità, della riflessione e del conferimento di senso, quali l'educazione morale, la filosofia, la religione.

Alle esigenze di comunicazione si fa corrispondere l'insegnamento della lingua materna e quello della lingua straniera.

Alle esigenze di autoespressione e di reazione ermeneutica nei confronti del mondo esterno si fa corrispondere l'ambito delle discipline artistiche.

Alle esigenze di conoscenza oggettiva del mondo della natura si dice che soddisfano le scienze matematiche, fisiche e naturali.

A quelle della conoscenza del mondo umano, soddisferebbero la psicologia, la sociologia, l'economia, il diritto e la storia.

Alle esigenze di maturazione del proprio orientamento operativo e alla sua fondamentazione conoscitiva soddisferebbero discipline di tipo tecnico e professionale.

Alle esigenze della propria corporeità potrebbe soddisfare un'educazione fisica intesa in senso opportunamente ricco.

Vengono così ad essere identificate le seguenti discipline che dovreb-

bero far parte dell'area comune: educazione morale, civile, civica; filosofia; religione; lingua e letteratura italiana; lingua straniera; arti; matematica; geografia; fisica; chimica; biologia; psicologia; sociologia; economia; diritto; educazione fisica.

L'autore dopo aver invitato ad evitare le schematizzazioni e a ricordare che si tratta di suddivisioni sommarie e orientative, fa notare ancora che ogni disciplina non comporta necessariamente un insegnamento separato. Ad esempio, limitatamente alle esigenze dell'area comune, appare sensato abbinare in un unico insegnamento economia e diritto, e probabilmente anche chimica e biologia. Inoltre, tenendo conto della ripartizione in biennio e triennio, si possono ulteriormente raggruppare questi insegnamenti in cattedre. Così, ad esempio, sembra ragionevole pensare che l'insegnamento di filosofia debba concentrarsi nell'ultimo triennio, e che all'insegnante che farà filosofia nel triennio venga affidata l'educazione morale, civile e civica nel biennio iniziale. L'apparente cumulo di materie può essere ulteriormente ridotto anche prevedendo che alcune di esse cessino col biennio (ad esempio la geografia) e che altre inizino e si sviluppino solo nel triennio (oltre alla già ricordata filosofia, potrebbe essere il caso anche dell'insegnamento di materie giuridiche ed economiche, della psicologia e della sociologia). Sono tutte ipotesi da studiare, ma che comportano la possibilità di trovare soluzioni ragionevoli.

Un'altra ipotesi (di Galasso-Rossi, 1979) — anche essa più attenta agli obiettivi di apprendimento che alla logica disciplinare — pensa ad un'area comune articolata in settori formativi pluri-disciplinari che, in funzione di un loro centro di aggregazione storico o teorico, sarebbero i seguenti: storico-politico-economico, storico-culturale (con storia della letteratura, dell'arte, della musica, del pensiero filosofico e scientifico, ecc.), linguistico (con studio di lingua straniera), logico-matematico, delle scienze naturali, delle scienze sociali. Ogni settore disporrebbe in media di tre-quattro ore nei primi due anni, di tre ore nel terzo e di due ore e mezzo nel quarto e scomparirebbe nel quinto.

Al di là delle determinazioni specifiche di orario, queste due ultime soluzioni sembrano essere più vicine allo « spirito » della riforma, rompono con le impostazioni didattiche tradizionali e con l'attuale organizzazione disciplinare e soprattutto richiedono l'integrazione e il lavoro in comune di insegnanti con competenze diverse, dato il carattere più o meno pluri-disciplinare dei settori formativi proposti. Ne verrebbe fuori *una cultura e una scuola per l'adolescenza*.

Ma purtroppo esso richiederebbe un generale ripensamento pedagogico

della scuola e della cultura scolastiche che difficilmente si può richiedere ad un lavoro di riforma, fatto tra i banchi del Parlamento e le sezioni dei partiti e quasi del tutto dimentico delle poche sperimentazioni fatte e dell'effettiva domanda di formazione dei giovani d'oggi.

5. La formazione attraverso la cultura professionale

In un contesto abbastanza simile si sta muovendo pure il dibattito e la sperimentazione nell'ambito della formazione professionale. Ciò che la caratterizza è per un verso la sua particolare prospettiva culturale, quella della cultura professionale, e una domanda sociale di formazione particolare, quella della formazione professionale; per altro verso, al di là di una gestione regionalizzata e in dipendenza dal ministero del lavoro e della previdenza sociale (e non dal ministero della pubblica istruzione), credo di grande rilievo il fatto che l'ambito legislativo (una legge-quadro) abbia lasciato un relativo spazio alle iniziative particolari e si sia potuto (anche per ritardi legislativi) dar luogo a sperimentazioni innovative, calibrate alle situazioni concrete e ai bisogni reali di formazione.

La legge-quadro afferma che la Repubblica promuove la formazione e l'elevazione professionale al fine di « rendere effettivo il diritto al lavoro e alla sua libera scelta e di favorire la crescita della personalità dei lavoratori ». Nello stesso comma dell'art. 1, la legge-quadro si richiama agli articoli 3, 4, 35 e 38 della Costituzione.

L'art. 3 della Costituzione ricorda infatti la pari dignità sociale e l'eguaglianza giuridica di tutti i cittadini (comma 1) e il compito della Repubblica di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana e la effettiva partecipazione alla vita sociale del paese (c. 2). L'art. 4, c. 1, riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendono effettivo questo diritto. L'art. 35, dopo aver detto che la Repubblica tutela il lavoro (comma 1), afferma che essa « cura la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori » (comma 2). L'art. 38 puntualizza al comma 3 che anche gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento al lavoro.

Il richiamo a questi articoli costituzionali, che mettono in primo piano il lavoro, fondamento della esistenza sociale repubblicana (art. 1), ne dicono anche la forza ispirativa per la formazione integrale dei cittadini. Se il lavoro non è direttamente concepibile come « principio educativo », rientra certamente tra i fondamenti basilari e gli orizzonti ispiratori per ogni tipo di for-

mazione pubblica che voglia essere congruente con il sistema di vita sociale, sancito dalla Costituzione.

A sua volta, secondo la legge-quadro, il diritto al lavoro e alla sua libera scelta e la crescita della personalità dei lavoratori sono favoriti e resi effettivi « attraverso l'acquisizione di una cultura professionale ». Il testo è certamente perentorio nell'indicare una prospettiva formativa specifica e diversa rispetto alla scuola secondaria.

È pur vero che una tale affermazione non è ulteriormente specificata e quindi risulta scarsamente utile, ai fini di una scansione operativa dei contenuti, che dovrebbero tradurre in sede formativa tale cultura.

Al massimo nell'insieme del testo di legge si possono evidenziare alcune affermazioni, che potrebbero aiutare a individuare i « vincoli », da tener presenti in un'opera di determinazione curricolare di tale cultura professionale.

Nell'indicare le finalità proprie della formazione professionale, traspare che tale cultura dovrebbe concorrere a « rendere effettivo il diritto al lavoro e alla sua libera scelta », e parimenti « la crescita della personalità dei lavoratori » (art. 1, c. 1).

Al c. 2 dello stesso articolo si afferma;

— in primo luogo che la formazione professionale è uno « strumento di politica attiva del lavoro »;

— in secondo luogo che si svolge nel quadro degli obiettivi della programmazione economica;

— in terzo luogo che tende a favorire l'occupazione, la produzione e l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro;

— in quarto luogo che tutto ciò deve essere in armonia con il progresso scientifico e tecnologico.

Entro questo, che si potrebbe dire il quadro, in cui si compie l'evento della formazione professionale, non è fuor di luogo congetturare che la cultura professionale dovrà offrire gli strumenti per analizzare, interpretare, e vivere attivamente il complesso evento soggettivo e pubblico del lavoro e della professione oggi.

Il contributo della cultura professionale andrà nel senso di fornire le conoscenze, i linguaggi e gli strumenti per « leggere » il lavoro e la propria e comune condizioni di lavoratori entro il quadro della politica del lavoro, della programmazione economica, della produzione e dell'organizzazione del lavoro e dell'occupazione; e ciò non solo avendo lo sguardo alla situazione contemporanea, ma anche con senso di memoria storica, diacronicamente, avendo presente il grado di sviluppo scientifico e tecnologico attuale.

Non sembra fuori luogo pensare che, mentre si opera per favorire l'occu-

pazione, la produzione e l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro, sorreggendo l'acquisizione di solide e sostanziose capacità operative, si aiuti anche l'acquisizione di capacità di apprendere e sperimentare attitudini critiche, senso della libertà e della responsabilità individuale e sociale.

La legge-quadro all'articolo 7, c. 2, afferma che « l'elaborazione e l'aggiornamento degli indirizzi di formazione professionale devono avvenire in relazione a fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee, rispettando l'unitarietà metodologica tra contenuti tecnologici, scientifici e culturali ».

Sulla base di queste indicazioni si possono intravedere, oltre ad un'area operativa pratica, tre grandi aree secondo cui la cultura professionale può essere articolata nella formazione professionale:

- a) un'area tecnologica;
- b) un'area scientifica;
- c) un'area culturale più generale, assimilabile, quanto a contenuti, a quella che nella secondaria è l'area antropologico-sociale e l'area linguistico-letteraria. Se non vi fosse il rischio di ulteriori ambiguità la si potrebbe dire area umanistica.

Entro tale quadro nei corsi di qualificazione le prime due aree (quella tecnologica e quella scientifica) si trovano determinate per lo più negli insegnamenti di disegno e tecnologia (sempre più spinta ad aprirsi alle procedure informatiche), e in quelli di matematica, fisica e chimica.

Più variegata la situazione per l'area della cultura generale o area umanistica. Si va da un insegnamento unico di cultura generale o di educazione civico-sociale (o come si vedrà di « informazioni socio-economiche ») ad un insieme di discipline come italiano e storia, educazione civica e religiosa, e in alcune qualifiche anche con la presenza di una seconda lingua, per lo più l'inglese.

6. L'apporto della cultura generale alla formazione professionale

Parlando di cultura generale ci si riferisce al senso antropologico-pedagogico di cultura, vale a dire all'insieme di idee, valori, modelli di comportamento, tecniche espressive ed operative, che nel nostro caso avrebbero da presiedere alla formazione professionale.

Essa è detta « generale » in primo luogo perché è vista con funzioni di supporto alle altre aree formative (specialmente per ciò che concerne le abilità conoscitive di base e le metodologie di studio e di ricerca); e, in secon-

do luogo, rispetto alle altre discipline culturali, perché ha assegnato, come suo oggetto specifico, l'esplorazione dell'area cosiddetta del « significato » della formazione professionale (vale a dire le idee e i valori ispiratori di fondo di tale formazione). In tal senso in alcuni luoghi si parla — come si è detto — di « area umanistica ».

Posta nell'insieme del corso formativo di qualificazione professionale, la cultura generale ne riceve una doppia specificazione:

a) anzitutto una intenzionalità formativa, vale a dire funzionale alla globalità delle problematiche attinenti la professionalità non riducibile quindi, ad esempio, ad un assetto insieme di informazioni socio-economiche;

b) in secondo luogo la determinazione contenutistica propria: la cultura del lavoro, vista sia nella sua faccia oggettiva di produzione, che nella faccia soggettiva di professionalità.

A motivo di questa sua specifica qualificazione, la cultura generale partecipa e risente delle tensioni, dei problemi e delle prospettive, che attraversano tale mondo culturale e fanno parlare di ricerca di una nuova cultura del lavoro, di una nuova professionalità e di conseguenza anche di una nuova formazione professionale.

Più che di cultura del lavoro si è del parere che si debba parlare correttamente di una prospettiva culturale del lavoro, cioè di un modo di concepire la cultura e la vita delle persone e dei gruppi sociali ai diversi livelli di esistenza, avendo come punto di partenza, come prospettiva di visuale e come centro di riferimento, il lavoro umano storico.

È opinione comunemente condivisa che stiamo attraversando una profonda crisi della tradizionale e recente cultura del lavoro e delle rispettive ideologie (crisi della idea di sviluppo e del cambio strutturale; crisi del protagonismo operaio, crisi dell'etica laica e religiosa del lavoro), mentre si fa cospicua, non solo nell'ambito strutturale, ma anche in quello culturale, l'emergenza del terziario avanzato e l'influenza delle nuove tecnologie computerizzate.

Rispetto al passato rimangono in ogni caso intatte le istanze per la ricerca di una migliore qualità della vita, per l'autorealizzazione e l'autonomia personale, per una liberazione dal lavoro, oltre che attraverso o nel lavoro.

Qualcosa di simile va detto per ciò che concerne la professionalità: si è soliti dire che da una professionalità di mestiere o di mansioni specifiche, si sta passando ad una professionalità di ruolo, in risposta ad attese del complesso e mutevole sistema sociale di produzione e dei mondi vitali soggettivi.

Sa di scontato affermare che questi fatti e modi di vedere le cose impongono al sistema sociale di formazione, sia in genere sia in particolare per la formazione professionale, di ricercare una sostanziale adeguatezza ai cambiamenti oggettivi e soggettivi del lavoro e della professionalità e di corrispondere, all'interno e in una prospettiva di sistema formativo generale integrato, sia alle richieste socio-economiche sia a quelle più largamente politiche, civili, personali, sostenendo nei soggetti in formazione il coniugarsi coerente di competenza, coscienza, significatività.

Alla cultura generale spetterà tener conto di questa caratterizzazione dell'attuale domanda sociale di formazione e sostenere l'apprendimento di una cultura che sia al riguardo significativa, adeguata e pertinente.

7. Le indicazioni delle sperimentazioni

Conviene ricordare come la legge-quadro sancisca che « l'esercizio dell'attività di formazione professionale è libera » (art. 2, c. 4). E se alle regioni è fatto obbligo di sviluppare iniziative pubbliche in materia di formazione professionale (art. 3, c. 1, lett. c), è pure fatto obbligo di rispettare la molteplicità delle iniziative in materia (*ibidem*).

Tale pluralismo di iniziative non è senza incidenza nella determinazione dell'area culturale che abbiamo detto umanistica. Infatti essa risentirà inevitabilmente delle proposte formative particolari e delle tradizioni educative proprie agli enti privati gestori di attività di formazione professionale, o perlomeno risentirà del quadro ideologico di riferimento proprio alle forze sociali e politiche, operanti a livello generale o locale, e che gestiscono attività pubbliche di formazione professionale.

Dalle sperimentazioni in atto possono venire d'altra parte utili indicazioni per le questioni che ci interessano.

A questo scopo, si presenta qui di seguito la sorte che l'area umanistica viene ad avere in quattro proposte di formazione professionale: tre ad iniziativa pubblica (Regione Piemonte, Regione Lazio, Regione Veneto) e una ad iniziativa privata (Centri di formazione professionale dipendenti dal CNOS/FAP dei salesiani d'Italia).

7.1. - Analizziamo subito, in quanto è la più sommaria, la cultura generale nella proposta di formazione per le fasce di qualificazione nel settore metalmeccanico della Regione Piemonte.

Il testo è reperibile a stampa in « Problemi del lavoro », Periodico di

informazione della Regione Piemonte, a cura degli Assessorati al Lavoro e alla Formazione professionale n. 4/s.i.s./, pp. 36-37.

Si parla di cultura generale all'interno del plesso costituito dai contenuti scientifico-tecnologici. Non si ha una trattazione a parte, ma solo indicazioni di massima:

a) in primo luogo, quando si indica la strutturazione degli iter formativi. In questa sede si afferma che i contenuti culturali si riferiscono all'« analisi delle variabili del sistema territorio, azienda, società »;

b) in secondo luogo, quando si definiscono gli obiettivi generali comuni. Per i contenuti scientifico-tecnologici è detto che si tratta di « fornire al futuro qualificato un insieme ragionato di conoscenze, rivolte a:

* spiegare il perché dei comportamenti operativi oggetto della formazione;

* orientarlo, una volta acquisita sufficiente esperienza operativa, alla definizione di tali comportamenti in diverse situazioni di lavoro ».

In particolare, per la « cultura generale » si tratta di « promuovere nell'allievo la comprensione del mondo del lavoro nelle sue componenti fondamentali:

- * economico-organizzativo;
- * sindacale contrattuale;
- * sanitario-antifortunistico;
- * socio-culturale;

per porlo in grado di produrre comunicazioni scritte ed orali ad esso sostanzialmente riferite e di partecipare attivamente e consapevolmente alla vita di lavoro e di relazione nella sua dimensione politica, sociale, economica, culturale ».

A queste affermazioni semplicemente si rimanda, quando nel seguito si specificano gli iter, modulo per modulo (sono previsti quattro moduli in corrispondenza dei 4 cicli di 600 ore ciascuno).

7.2. - Molto specifico è il « Programma di Informazione Socio-Economica (= ISE) per i corsi ricorrenti, settore industria, anno formativo 1983/84 voluti dall'Assessorato Formazione Professionale e Problemi del lavoro della Regione Lazio »¹.

¹ Nel corso dell'anno 1984 l'Elea-Olivetti ha elaborato per conto della Regione Lazio un « Progetto Corsi di formazione professionale - settore meccanico ». Esso è per ora limitato al 1° ciclo. Si parla di cultura (e non di ISE), ma i contenuti attengono sempre e solo al lavoro oggettivo.

Il programma viene così presentato:

« La domanda di crescita culturale e di partecipazione proveniente dagli allievi che frequentano i corsi di formazione professionale, e l'esigenza di dare uniformità al programma ISE, pur nel rispetto della libertà d'insegnamento, ha motivato l'Ufficio I dell'Assessorato ai 'Problemi del lavoro' della 'Formazione Professionale' a costituire un gruppo di lavoro, il più eterogeneo possibile in funzione della sua preparazione culturale di base, in grado di definire oggettivamente gli obiettivi da raggiungere e quindi gli argomenti chiave da sviluppare nei corsi ricorrenti della formazione professionale.

È molto chiaro che, con questo lavoro, non si è voluto dare indicazioni precise e categoriche all'insegnante di ISE, ma si è cercato di indicargli una strada da seguire per ottenere uniformemente risultati culturali e formativi idonei per giovani cittadini che presto, si spera, saranno giovani lavoratori dell'industria ».

L'insegnamento è strutturato in 4 moduli, con un monte ore globale di 240 ore (in media 3 ore settimanali; 10% circa del monte ore totale dei corsi ricorrenti).

Piuttosto discutibile la dicitura e l'impostazione di un « Insegnamento di informazione socio-economica », in un quadro che invece pretende di essere formativo, cioè riferito alla globalità della personalità in sviluppo e alla molteplicità dei rapporti, che la formazione professionale intrattiene con i diversi mondi vitali e istituzionali di appartenenza. Non si vede del resto la congruenza tra un insegnamento, che si pretende informativo e la designazione ad esso di obiettivi, quali quelli indicati nel programma, che prevedono tra l'altro la « capacità di comunicazione che permetta l'analisi, la sintesi, la critica di qualsiasi fatto sociale », o anche « l'acquisizione di conoscenze per poter valutare e difendere i propri interessi e quelli della produzione nell'ambito della legge ».

Non è il voler chiudere in una « impossibile neutralità » l'insegnamento e gli utenti? O perlomeno non sarà limitarsi in un ambito assai riduttivo, che poi ognuno allargherà a suo piacimento, indiscriminatamente, ma pure senza indicazioni di percorso possibili, relativamente percorribili da tutti e da ognuno?

Del resto una formazione culturale potrà ridursi ad una mera offerta di informazioni, senza alcuna indicazione, proposta e tirocinio concreto di strumenti di ricerca, di studio, di analisi e di valutazione, e di conseguenza di parametri di giudizio? Si potrà escludere senz'altro ogni proposta educativa per quanto indiretta essa possa essere? Potrà essa soddisfare adeguata-

mente la « domanda di crescita culturale e di partecipazione », di cui si parla all'inizio? Si favorirà il formarsi di una cultura professionale aperta al pluralismo e alla vita democratica?

Dal punto di vista contenutistico il programma, come è ovvio, si limita al sociale, all'economico, al professionale. Qualsiasi riferimento esplicito al personale e ai mondi vitali, in cui si pone la vita professionale (la cultura del sé e la cultura dell'ambiente familiare, locale, civile) è del tutto assente.

7.3. - Molto più articolata e attenta agli aspetti formativi appare la « Proposta di cultura generale », che si va definendo dopo tre anni di sperimentazione all'interno del Progetto Formativo per i corsi di qualificazione grafica, voluti dall'Assessorato alla Cultura della Regione Veneto.

Il progetto, fin dall'inizio, si era posto nella prospettiva di far precedere il corso di qualificazione da un corso propedeutico e di orientamento di 1200 ore, con funzioni di recupero culturale, di omogeneizzazione culturale, di orientamento professionale e di scelta della qualifica. Più precisamente esso svolgeva funzione di raccordo, consolidamento e integrazione delle basi culturali di partenza, e di prima e globale iniziazione orientativa alla professionalità grafica nei suoi specifici settori. In tale corso propedeutico veniva assegnato all'area umanistica il 20% del monte globale, che invece scendeva al 15% per il corso di qualifica, che da una iniziale polivalenza andava verso una più specifica qualificazione di settore.

Nella Bozza iniziale obiettivi e contenuti dell'area umanistica venivano scanditi in quattro ambiti disciplinari:

— lingua italiana (leggere, scrivere, esprimersi correttamente, con proprietà, essenzialità e chiarezza);

— una lingua europea (leggere e capire, con l'aiuto del vocabolario, brani del linguaggio comune e tecnico-grafici);

— storia (capire e ambientare le principali vicende e testimonianze storiche dell'umanità, con particolare riguardo al periodo che va dalla Rivoluzione Industriale ai nostri giorni);

— cultura civica e sociale (conoscere: la Costituzione della Repubblica Italiana e le strutture politico-sociali; i problemi attuali di ordine sociale, economico, industriale, sindacale, morale, religioso e della comunicazione di massa; la legislazione sociale, riguardante il lavoro in generale e il settore grafico in particolare; il contratto collettivo nazionale della categoria).

A seguito di tre anni di sperimentazione e di controllo, mediante gruppi di studio, in cui interagivano docenti ed esperti, secondo una metodologia

molto simile a quella che è stata detta « ricerca-azione », si è arrivati, anche per l'area umanistica, ad una codifica di massima conclusiva.

Dal punto di vista dell'organizzazione disciplinare è prevalso l'accorpamento in un insegnamento di cultura generale e in uno per la seconda lingua.

Nella individuazione degli obiettivi e dei contenuti della cultura generale si sono tenuti presenti i seguenti fattori vincolanti le scelte curricolari:

a) le competenze specifiche richieste alla formazione professionale grafica dell'attuale grado di sviluppo dei processi produttivi del settore o quelle, più generali, attinenti i modi di vivere la professionalità, sia in genere sia nella sua specifica qualifica professionale, o nella particolarità della situazione locale;

b) le tendenze culturali e antropologiche presenti nel contesto e nell'attuale momento storico, che incidono sul modo di intendere la vita professionale e il lavoro (ad es. una certa soggettivizzazione, frammentazione, liberazione dal lavoro, oltre che del lavoro, ecc.);

c) le caratteristiche proprie della popolazione degli utenti (adolescenti, con tratti di personalità generalmente più pratico-operativi, che teorici, con carenze o difficoltà avute nell'assolvimento dell'obbligo scolastico; o giovani provenienti da altri tipi di scuola);

d) gli obblighi posti dagli organismi regionali e dalla legge-quadro (ad es. monte ore, indirizzi generali in materia...);

e) l'identità particolare dei CFP (= Centri di formazione professionale), che spesso hanno una loro tradizione e un loro progetto educativo specifico;

f) la specificità della cultura generale, disciplina dell'area comune con funzione di supporto nei confronti delle altre aree disciplinari (specialmente per ciò che riguarda le abilità conoscitive di base e le metodologie di studio e di ricerca) e come area del significato della formazione professionale (vale a dire attenta alle idee e ai valori che ispirano il lavoro nel suo senso oggettivo e soggettivo).

La determinazione dei contenuti è stata fatta avendo come punto di partenza e come centro di riferimento la professionalità.

Ciò per diversi motivi:

— è ciò a cui propriamente e direttamente è rivolto sia il ciclo formativo (= è un corso di formazione professionale), sia l'interesse dell'utente (= è venuto nel centro per questo scopo primario);

— corrisponde all'attuale clima culturale che pone l'accento sul soggettivo, sul personale piuttosto che sull'oggettivo, sul pubblico (qui, per il lavoro: più sulla professionalità che sulla produzione). Del resto si tratta di

qualcosa che attiene il mondo personale più che il mondo oggettivo (è un corso di formazione);

— dà significatività e unità all'insegnamento e all'apprendimento: indicando una prospettiva generale cui tutto il percorso formativo è finalizzato.

La professionalità è messa in rapporto simultaneamente:

a) sia con la molteplicità dei ruoli che definiscono il profilo generale dell'utente, riassumibile secondo il dettato costituzionale nell'uomo, persona, cittadino, lavoratore;

b) sia con la trama vitale essenziale entro cui è vissuta e si espande la vita professionale:

— il sé

— gli altri

— la società

— il mondo oggettivo del lavoro.

I contenuti sono stati organizzati in moduli, secondo un andamento e una progressione che vanno dal generale al particolare, dal polivalente allo specifico.

La netta caratterizzazione adolescenziale della popolazione scolastica, proveniente dalla scuola dell'obbligo, e le finalità di recupero e di orientamento del corso propedeutico, hanno fatto dare la precedenza a tematiche attinenti il linguaggio e le problematiche relative all'identità personale. Nei primi due cicli del corso di qualifica si sono messi a fuoco i rapporti tra professionalità e vita sociale (sia a livello di comunità locale che a quello nazionale e internazionale). Negli ultimi due cicli si sono infine collocate le tematiche più specificamente attinenti il senso della professionalità grafica, anche in vista di eventuali ingressi di giovani provenienti da altre esperienze di studio e di lavoro o anche da un eventuale ciclo breve della secondaria superiore.

Come si è accennato, nella proposta della Regione Veneta è previsto anche un insegnamento di seconda lingua (quella inglese). Fino all'ultimo nel gruppo di ricerca sono rimaste perplessità circa la collocazione di tale insegnamento: se nell'area umanistica o in quella tecnologica, soprattutto nel corso di qualifica. Per le finalità che ad esso sono state date nel progetto (abilitare a leggere testi tecnico-grafici in lingua; coadiuvare l'acquisizione delle abilità di base; stimolare a modelli di comportamento ispirati ad una cultura aperta ai valori dell'internazionalismo e alla comprensione tra i popoli) e per il suo intrinseco carattere linguistico, è sembrato alla fine opportuno mantenere l'insegnamento all'interno dell'area umanistica anche per

l'intero corso di qualificazione, come sezione di essa, con programma proprio, anche se con collegamenti con l'area tecnico-pratica.

7.4. - Anche la « Bozza di Guida curricolare per la Cultura Generale » per la sperimentazione del 1° e 2° ciclo nei Centri Professionali dipendenti dal CNOS/FAP dei salesiani d'Italia è frutto dell'interazione continuata di operatori e di esperti. Si tratta di una « Bozza », ma che ha potuto tener conto della precedente sperimentazione, a motivo della presenza in essa di alcuni operatori ed esperti, che avevano partecipato alla sperimentazione della Regione Veneto.

Come si dice nella « Premessa », la ' Bozza ' del CNOS/FAP « si rivolge ad una utenza giovanile e più esattamente a giovani provenienti dalla scuola media inferiore. Prevede un tipo di intervento lungo un corso biennale suddiviso in quattro cicli. Ad ogni ciclo si fa corrispondere un modulo. Ogni modulo si articola sequenzialmente in più unità didattiche. Non sono state specificate le unità didattiche, né l'itinerario particolare di svolgimento dei contenuti di modulo, in quanto si crede che ciò è compito della programmazione didattica locale e della stesura del piano di lavoro da parte del docente ».

La Bozza è stata pensata come polivalente, sia nel senso che può essere agevolmente adattata a fasce di qualificazione non del tutto omogenee, sia nel senso che può servire da riferimento per altri tipi di corso, che non siano quello di qualificazione in 4 cicli di 600 ore.

Si afferma infatti:

« Dove il corso si svolge in tre anni, si può prevedere una espansione e un approfondimento del primo modulo della presente guida a tutto il primo anno; si può attribuire il secondo e terzo modulo al secondo anno; e sviluppare il quarto modulo lungo il terzo anno. Dove invece i corsi sono di più breve durata, o siano ad esclusivo vantaggio di utenti diversi da quelli ipotizzati, l'apporto della cultura generale dovrebbe essere finalizzato soprattutto alle problematiche della cultura del lavoro in senso stretto (in qualche modo identificabile con i temi prospettati per il quarto modulo della presente Guida). Infine, per ciò che riguarda corsi di riqualificazione o aggiornamento, si può prevedere un intervento della cultura generale, sia in termini di formazione ed educazione permanente, sia in termini di sensibilizzazione su problemi e linee di tendenza attualmente presenti nelle diverse e specifiche professionalità, rapportate ai mondi vitali ».

La Bozza del CNOS/FAP non prevede un insegnamento della seconda lingua.

Molto simile alla Guida Curricolare del corso di qualificazione grafica della Regione Veneto, la « Bozza » del CNOS risulta originale per più versi:

a) in primo luogo per ciò che riguarda la scansione dei contenuti. Essa è ottenuta facendo interagire la professionalità non solo con la trama vitale essenziale, entro cui è vissuta e si espande la vita professionale: il sé, gli altri, la società, il mondo oggettivo del lavoro (come è nella proposta della Regione Veneto); ma anche con le finalità assegnate ai singoli cicli (1° ciclo = umanizzare la formazione al lavoro e la scelta professionale; 2° ciclo = socializzare l'esperienza lavorativa nell'insieme della vita di relazione; 3° ciclo = personalizzare la scelta e la pratica professionale all'interno delle strutture e delle procedure professionali e sociali; 4° grado = inserirsi con competenza professionale e vitale nel mondo del lavoro), nelle loro articolate dimensioni (personale, sociale, professionale, etico-religiosa);

b) in secondo luogo per ciò che riguarda i presupposti teorici, nel senso che è reso esplicito non solo il possibile apporto cristiano alla problematica del lavoro, della professionalità, della formazione professionale, ma anche la specificità del metodo educativo della tradizione salesiana per tali problemi;

c) in terzo luogo per la soluzione data alla dimensione etico-religiosa della formazione professionale.

Così si afferma nella « Premessa » della Bozza:

« Nella prospettiva della Guida, la dimensione etico-religiosa appartiene di essenza alla cultura generale (sia come trattazioni specifiche, sia come specificazioni possibili all'interno di ciascun tema di modulo o unità didattica) in quanto attinente all'area del significato del lavoro, della professione, della formazione professionale. Essa viene trattata nel rispetto e nei limiti di un insegnamento disciplinare e di una realtà « laicale » quale è la formazione professionale; in tal senso non va equiparata o identificata con la catechesi. Tradizioni locali o esigenze particolari degli utenti possono condurre a prevedere un insegnamento religioso a parte, senza però che questo sia a danno o porti a trascurare la presa di coscienza e l'approfondimento di tale dimensione etico-religiosa, presente nella cultura del lavoro e nella formazione professionale, a vantaggio di utenti di età evolutiva ».

8. Conclusione - Ipotesi, compiti e istanze

8.1. - Alcune sperimentazioni mostrano proposte culturali d'ampio spettro, molto vicine a quelle ipotizzate per il curricolo comune della secondaria superiore.

I due o tre anni (anno propedeutico e due anni di qualificazione) o due anni di qualificazione e un anno di specializzazione, come avviene per alcune qualifiche in vari centri professionali) o, se si vuole, i quattro o sei cicli, in cui vengono ad articolarsi gli itinerari formativi della formazione professionale di base, vengono molto a somigliare al primo biennio della secondaria, seppure secondo organizzazioni diversificate (per cicli e moduli, più che per discipline) e una prospettiva peculiare, la cultura professionale.

Si comprende così come non sembra fuor di luogo la pretesa, che da molte parti si ha, di pensare che con la frequenza dei corsi di formazione professionale si possa assolvere all'obbligo d'istruzione prolungato sino a 10 anni di scolarità.

Nel recente dibattito in Senato tale prolungamento è stato pensato come due anni che completano quanto già fatto nei cinque anni delle elementari e i tre della media inferiore.

L'attuazione e il controllo dell'assolvimento è di spettanza dell'autorità scolastica; ma ciò non vuol dire che esso debba essere assolto *necessariamente* in ambito scolastico. *Forse* sono possibili forme attuative altrove, delegate e controllate dall'autorità scolastica. Se così non fosse e se l'assolvimento dell'obbligo scolastico non si potesse attuare fuori dell'ambito scolastico, si avrebbe un pratico esautoramento della formazione professionale di base, e magari uno slittamento e un privilegiamento da parte delle Regioni, per corsi di aggiornamento, di riqualificazione o di specializzazione. La destinazione e l'utenza della formazione professionale sarebbe profondamente diversificata rispetto all'attuale.

D'altra parte l'assolvimento dell'obbligo esclusivamente in sede scolastica, non è senza interrogativi (cfr. Villa et Al. 1985, pag. 149 ss.).

In primo luogo aumenterebbe l'equivoco della polifunzionalità della secondaria, chiamata contemporaneamente a preparare all'accesso all'università e all'inserimento nel mondo del lavoro: un peso che difficilmente la secondaria riuscirà a sostenere, per come vanno le cose nel nostro paese.

In secondo luogo, e più gravemente, il riportare la formazione professionale nel sistema scolastico ordinario, difficilmente riuscirà ad evitare una scolasticizzazione rigida della formazione, fenomeni di disagio da parte dell'utenza, di dispersione e di mortalità scolastica, di aumento dei « drop-outs », cioè di quei fenomeni che sono già caratteristici della secondaria superiore.

Se invece venisse riconosciuta la possibilità di assolvere all'obbligo scolastico, anche attraverso la frequenza dei corsi di formazione professionale, pur con la supervisione dell'autorità scolastica, si avrebbe molto probabil-

mente una più precisa risposta all'esigenza di un corso di studi brevi, a carattere pre-professionalizzante.

Ciò richiederebbe per un verso di superare l'attuale disomogeneità funzionale e culturale, che sussiste nelle diverse situazioni regionali, in modo da avere dappertutto, nei Centri di formazione professionale, una analoga, o come si dice, una pari dignità di studi a quanti percorrono l'itinerario scolastico ordinario nei primi due anni. Per altro verso ciò non comporta una stretta integrazione tra strutture (e procedure) statali e regionali.

Un tal modello di forte integrazione tra i due canali del sistema formativo pubblico, è richiesta anche, e in specie, nella prospettiva dei corsi, di cui all'art. 3, c. 2 b del testo approvato dal Senato, con l'esigenza di completare la formazione professionale o nelle strutture regionali di formazione professionale o attraverso forme di contratto formazione-lavoro. Anche qui il rischio di una eccessiva riduttività dell'intervento formativo e del prevalere di finalità meramente addestrative è tutt'altro che improbabile.

Ad evitare ciò si richiederebbe un lavoro di coordinamento e di integrazione, sia contenutistico che formativo, tra biennio e corsi di formazione professionali collegati alle diverse possibili uscite della scuola secondaria superiore.

8.2. - Ma a parte la questione dell'obbligo scolastico e dell'attuazione dei « Corsi attivati nell'ambito dell'ordinamento scolastico », a me pare che le esigenze (e i principi) emergenti dal dibattito di riforma della secondaria superiore, siano uno stimolo per ripensare, o meglio portare fino in fondo, le istanze di un itinerario di formazione professionale, valido e rispondente alla domanda attuale di formazione professionale.

1. Un primo tipo di lavoro è nella direzione, che emerge del resto da alcune sperimentazioni in atto, di elevare la qualità del curriculum di formazione professionale, senza nulla perdere in specificità culturale (= la cultura professionale) e didattica (= flessibilità, ciclicità, modularità, ultra-disciplinarietà, secondo una pedagogia degli obiettivi e della competenza).

2. Un secondo tipo di lavoro va piuttosto nella direzione di doversi far sempre più carico del problema delle uscite dalla scuola secondaria superiore o di abbandoni di essa, attraverso opportuni interventi modulati e calibrati alle reali esigenze dell'utenza.

3. Un terzo tipo di lavoro va invece nella ricerca e previsione dei momenti di ulteriorità rispetto all'itinerario formativo di base. Quest'ultimo ricopriva finora gran parte degli interventi della formazione professionale regionale.

Ma l'esigenza dell'ulteriorità, a parte gli stimoli derivanti dalla riforma della secondaria, si è fatta sempre più precisa, sia per moto intrinseco sia per l'innalzamento della sofisticazione della produzione e dei servizi, a seguito della loro crescente automazione e computerizzazione, che hanno reso radicalmente sufficiente in molti casi la qualificazione ottenuta attraverso i corsi professionali di base. La specializzazione e l'aggiornamento diventano così sempre più oggetto di chi è attento e ipotizza itinerari formativi professionali di una certa continuità e integralità.

8.3. - È evidente che ciò richiede, oltre la ricerca e il reperimento di risorse e infrastrutture opportune, di *pensare alla formazione del personale direttivo e degli operatori per questi stadi ulteriori dell'itinerario formativo.*

Ma è pure necessario che si passi da una *prospettiva di educazione tradizionale* (quasi esclusivamente fissata su soggetti in età evolutiva) *ad una prospettiva di educazione permanente* (che articola l'intervento educativo in genere e prospetta in altra materia lo stesso intervento educativo in età evolutiva).

A sua volta, per quel che comprendo, *tale prospettiva educativa va inquadrata in una cultura del lavoro*, che oggi sempre più si qualifica come « *post-industriale* », segnata dalla predominanza emergente dei servizi computerizzati e burocratizzati. Parimenti essa va vista nel quadro di quella che i sociologi denominano « *complessità sociale* », cui è intrinseca la differenziazione, l'articolazione, la segmentazione, la frammentazione, e d'altra parte l'interdipendenza, il pluralismo, l'intersecazione e la moltiplicazione dei rapporti, dei ruoli, delle funzioni, delle appartenenze, delle identificazioni.

In questo orizzonte vitale *i rischi di nuove forme di dipendenza, di ripetitività burocratica, di alienazione o di perdita dell'identità personale e sociale, del senso della globalità e della continuità dell'esistenza individuale e collettiva, sono tutt'altro che immaginari.* A fronte di un ipotetico « mondo nuovo » alla Huxley, o di un 1984 di Orwell, non più tanto fantascientifico o futuribile, la esigenza di rinnovati modi negli itinerari formativi professionali si fa indubbiamente sempre più urgente e importante.

BIBLIOGRAFIA

- AGAZZI E. (a), *Discipline comuni, programmi differenziati*, in: « Nuova Secondaria », (1983) 2, 3-6.
- AGAZZI E. (b), *In che senso è comune l'area comune?*, in: « Nuova Secondaria », (1983) 3, 3-5.
- CAVALLI A. - R. LAPORTA, *Le condizioni di una riforma: il progetto di legge sulla SSS*, in: « Il Mulino », (1979) 261, 131-155.
- CORRADINI L., *Educare nella scuola. Cultura, comunità, curricolo*, Brescia, La Scuola, 1983.
- CORRADINI L., *Funzioni e fini della scuola nel contesto delle agenzie educative*, in: « Annali della Pubblica Istruzione », (1984) 3, 303-312.
- GALASSO G. - P. ROSSI, *Riforma della scuola: tre ipotesi per l'area comune*, in: « Prospettive settanta », (1979) 1, 11-23.
- GIOVANNI PAOLO II, *Enciclica « Laborem exercens »*, Leumann, L.D.C., 1981.
- GRUPPO FONDAZIONE G. AGNELLI, *A lavorare si impara*, Torino, SEI, 1981.
- MARAGLIANO R. - B. VERTECCHI, *Organizzazione didattica e valutazione nella scuola secondaria superiore*, Roma, Istituto Gramsci, 1979.
- MOLLIKA S. - P. MONTOBIBIO, *Nuova professionalità. Formazione e organizzazione del lavoro*, Milano, Franco Angeli, 1982.
- MONASTA A., *Cultura professionalità e formazione*, Milano, Franco Angeli, 1984.
- MOSSO S., *La chiesa e il lavoro*, Roma, Ed. Lavoro, 1982.
- PONTECORVO C. et alii, *Quale cultura per la nuova secondaria?*, Firenze, La Nuova Italia, 1980.
- VERTECCHI B. et alii, *Una scuola per l'adolescenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1983.
- VILLA F. et alii, *Dalla formazione al lavoro*, Milano, Franco Angeli, 1985.

