

---

# Il sistema di istruzione e formazione professionale e il suo contributo ad una nuova idea di scuola

di Giuseppe Tacconi

## 1. Premessa

Il problema principale della formazione professionale o meglio del “sotto-sistema dell’Istruzione e della formazione professionale” (Ifp), delineato dalla legge n. 53/2003, in continuità con la riforma del Titolo V della Costituzione, è un problema di carattere culturale, prima che un problema di ordinamento o di risorse, e riguarda l’idea di scuola e di formazione che si intende portare avanti. Da questo punto di vista, mi sembra particolarmente importante prestare attenzione al linguaggio che utilizziamo, perché le parole sono sempre portatrici di determinate visioni e culture.

Nel linguaggio originario della Costituzione italiana, mentre le materie riguardanti la “scuola” facevano riferimento al Titolo II, sui rapporti etico-sociali, e in particolare all’art. 33, tutto ciò che riguardava l’“istruzione artigiana e professionale” veniva classificato come attinente al Titolo III (art. 35), sui rapporti economici. Le espressioni utilizzate nel vecchio testo della Costituzione riflettevano “...un’impostazione culturale e sociale elitaria e discriminante dal punto di vista culturale e sociale”<sup>79</sup>. Prendendo atto che la formazione iniziale dei ragazzi e delle ragazze fino ai 18 anni di età non può essere ridotta a questione di “rapporti economici”, ma ha a che fare con la centralità della persona, la riforma costituzionale del 2001 prima e la legge n. 53/2003 poi utilizzano di contro le espressioni di “istruzione” da un lato e di “istruzione e formazione professionale” dall’altro, integrandole all’interno dell’unico “sistema educativo di istruzione e formazione”.

Qui di seguito intendo sostenere che i cambiamenti in atto potrebbero portare ad una trasformazione e ad un arricchimento dell’idea stessa di scuola. In questo quadro, possono legittimamente dirsi “scuola” sia i licei sia gli istituti di istruzione e formazione professionale, ai quali appartengono anche i Centri di formazione professionale (Cfp) a livello regionale o provinciale.

<sup>79</sup> CAMPIONE V., FERRATINI P., RIBOLZI L. (a cura di), *Tutta un’altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Il Mulino, Bologna 2005, p. 48.



## 2. La paura di dirsi “scuola”

Eppure, molti Cfp, preoccupati di difendere la loro specificità, mostrano una certa ritrosia a dirsi o a sentirsi chiamare “scuola”. Quando questo succede, alcuni operatori della formazione professionale arricciano il naso e precisano subito: “Noi non siamo scuola!” e, di fronte a chi sostiene e sostiene l’esigenza di un innalzamento della “scolarità obbligatoria”, capita di sentir dire: “Perché rimettere a scuola quei ragazzi che dalla scuola vogliono uscire?”. Spesso, proprio i tentativi di integrazione, a cui la legge n. 9/1999 sull’obbligo scolastico aveva orientato, si sono limitati a giustapporre gli interventi dei docenti degli istituti tecnici o professionali a quelli dei formatori dei Cfp, senza reale integrazione e spesso all’insegna della convinzione che solo la “scuola” fosse in grado di dare valore alla formazione e che i Cfp non avessero niente da dare alla scuola, ma solo da ricevere. La frequente incomunicabilità tra docenti della scuola e formatori dei Cfp, e un certo senso di superiorità dei primi rispetto ai secondi, non facevano che confermare l’idea di una sostanziale alterità tra scuola e formazione professionale. Del resto, anche solo all’interno degli stessi Cfp, l’integrazione tra gli insegnamenti di area culturale e gli insegnamenti di area tecnico-professionale resta tutt’altro che scontata e talvolta si ha l’impressione che, da parte di alcuni Cfp, avvicinarsi ad essere scuola significhi proprio rinunciare alla propria specificità. Insomma, da una parte, alcuni Cfp rifiutano con veemenza di dirsi scuola, difendendo le loro caratteristiche distintive; dall’altra, altri Cfp – e qualche volta gli stessi! – sembra quasi che vogliano “scimmiottare” la scuola, riproponendo un’offerta rigidamente suddivisa per discipline separate e giustapponendo insegnamenti pratici e insegnamenti teorici. Da una parte, non si vuole essere scuola e, dall’altra, quando si tenta di esserlo, non si va oltre la brutta copia che attesta solamente un certo senso di inferiorità, a conferma dell’idea socialmente diffusa che quello della formazione professionale non può che essere un canale “secondo”, cioè “di serie B”, fatto apposta per chi dal primo viene espulso.

Mi sembra che l’equivoco sia da individuare nel concetto di “scuola”. È solo perché si parte da un’idea di scuola che accentua la dimensione cognitiva, fino a farne la dimensione quasi esclusiva su cui fondare un curriculum ridotto a somma di discipline, che è difficile pensare ai Cfp come scuola. In realtà, se ci distanziamo da questa idea, a cui tanto è legata la tradizione scolastica del nostro paese, potremmo tranquillamente di-

re che, per tutti coloro che rientrano nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, anche i Cfp sono "scuola", e lo sono a tutti gli effetti. Essi infatti, come le altre istituzioni scolastiche, sono innanzitutto chiamati ad essere un ambiente educativo e a tendere verso "...la crescita e la valorizzazione della persona umana..." (art. 1 della legge n. 53/2003); ma, rispetto alle istituzioni del sottosistema dell'istruzione, rappresentano un modo diverso e peculiare di "fare scuola", cioè di tendere verso il fine della formazione umana della persona.

Non è dunque giustificata la paura di chiamarsi "scuola". Anzi, rifiutando di chiamarsi "scuola", i Cfp non fanno che perpetuare quell'idea di scuola rispetto alla quale molti vorrebbero invece distinguersi e caratterizzarsi; quell'idea che li relegava ad essere "non scuola", istituzione "sociale", perché popolata prevalentemente da storie di vita a disagio, o "economica", perché tutta funzionale al mondo degli interessi e della produzione, ma non propriamente "formativa", almeno non nel senso classico della *Bildung*. Un compito importante dei Cfp risulta invece quello di dirsi a voce alta "scuola", contribuendo così ad allargare il concetto di scuola e a romperne l'univocità. Anche così la scuola può essere stimolata ad aprirsi maggiormente alle dimensioni del saper fare, del progetto, dell'esperienza<sup>80</sup> e a strutturare di conseguenza il proprio curriculum.

### 3. La logica dell'integrazione

La prospettiva dell'integrazione, allora, se intesa correttamente (come integrazione di "istruzione" e di "istruzione e formazione professionale" all'interno dell'unico "sistema di educazione e formazione"), non può e non deve spaventare. In questa linea ci sembra possa essere interpretata la riforma che fa dell'integrazione la sua idea guida, almeno a livello di principi dichiarati. Da qui il nostro tentativo di orientare anche i Cfp ad acquisire maggiore consapevolezza del loro essere scuola a tutti gli effetti.

Essere "scuola di formazione professionale" o, nel linguaggio della riforma, "istituto di istruzione e formazione", come abbiamo già accennato, significa riconoscere che al centro di ogni attività formativa si colloca la persona concreta, con le sue caratteristiche specifiche e le sue esigenze di crescita, che si riconoscono come molteplici e diversificate.

<sup>80</sup> Cfr.: AZZALI F., *La scuola tra strategie e strutture*, in *Religione e Scuola* 5 (maggio-giugno) 2004, pp. 35-44.



Diventa allora comprensibile l'elemento qualificante della riforma del secondo ciclo, ovvero il fatto di prevedere, all'interno dell'unico "sistema educativo di istruzione e di formazione", due sottosistemi di pari dignità culturale ed educativa, che si caratterizzano entrambi come percorsi attenti alla persona nella sua integralità e dunque come percorsi autenticamente educativi: il sottosistema dei licei e il sottosistema dell'Ifp. Fine di entrambi i sottosistemi è infatti la crescita e la valorizzazione della persona, dato che questo può avvenire attraverso la cultura teorica e teoretica (Licei) e attraverso la cultura operativa (Ifp). Il fine dei licei non è la cultura teorica e il fine dell'Ifp non è la pratica; entrambi i percorsi sono invece da considerare come mezzi rispetto al fine della formazione della persona in quanto persona, e sia la teoria sia il lavoro sono da ritenere come ugualmente presenti – anche se con dosaggi e combinazioni differenti – in tutti e due i percorsi (alternanza). Infatti, la circolarità tra pensare, fare e agire è ineliminabile e va rintracciata in ogni fase di qualsiasi percorso formativo. In entrambi i casi, inoltre, non si può lasciare fuori qualcosa della persona, che è mente, immagini, rappresentazioni, ma anche corpo, emozioni, azioni. Tutti i percorsi, dunque, anche quelli più specialistici, dovranno essere al tempo stesso educativi e globali. L'Ifp si distingue per la sua tensione a creare canali di professionalizzazione ma, come abbiamo visto, questa azione è da considerare come mezzo, rispetto al fine della crescita personale del soggetto: "Attraverso il lavoro... la persona è chiamata a scoprire se stessa, a rapportarsi alla realtà organizzativa e sociale, a tradurre la propria vocazione e le proprie attitudini in una passione lavorativo-professionale, ad acquisire un metodo per delineare un progetto personale di vita e di lavoro, per acquisire le competenze, per entrare a far parte di una cerchia professionale assumendo una precisa responsabilità"<sup>81</sup>.

#### **4. L'Ifp apripista di un rinnovamento della scuola e della didattica**

A monte di queste riflessioni possiamo collocare proprio la trasformazione del rapporto tra sapere e fare, conoscenza e tecnica, pensiero ed esperienza, che spesso, in passato, è stato un rapporto di differenza, di

<sup>81</sup> NICOLI Dario, *Formare... per quale società? Formazione del giovane e preparazione al lavoro*, Roma 2001, pp. 96-97.

diffidenza o di indifferenza reciproche. La strada che ha portato a riconoscere dignità culturale ed educativa al lavoro è stata – e per certi aspetti rimane – lunga e faticosa.

Proveniamo da una tradizione scolastica che separava la formazione e il lavoro e non solo nel senso di un “prima” della formazione rispetto ad un “poi” del lavoro, ma anche nel senso che un tempo predominava l’implicito che lo studio vero e proprio doveva essere preservato dal lavoro, con la conseguenza di separare il sapere da ogni lavoro, soprattutto da quello manuale, e di privare questo di ogni pensiero<sup>82</sup>. Oggi invece, ad ogni livello, assistiamo ad una sovrapposizione – almeno parziale – tra formazione e lavoro e la formazione accompagna sempre di più ogni processo lavorativo. Ci si accorge che ogni lavoro, anche quello manuale, è pregno di elementi di cultura, di conoscenze da liberare, e che per ogni sapere è decisivo il momento pratico. Il pensiero e il discorso, per non rimanere astratti, hanno infatti bisogno di tradursi in stile di vita<sup>83</sup> e anche il lavoro si configura come luogo di vita e di produzione del sapere, luogo “...generativo di cultura, ovvero di prospettive, modelli e strumenti che sorgono appunto attraverso l’applicazione a problemi sempre nuovi, e che richiedono pertanto soluzioni sempre innovative”<sup>84</sup>.

La pratica e il lavoro non sono solo o tanto la destinazione della teoria (come potrebbe avvenire all’interno di uno schema applicativo) ma anche la sorgente delle domande: il contatto con il lavoro che, almeno in certa misura, può avvenire nell’ambito dell’istruzione e della formazione professionale serve allora innanzitutto per formulare le domande giuste per la riflessione. Il problema non è quello di far seguire la pratica alla teoria, ma quello di far emergere le teorie contenute nella pratica – le conoscenze implicite –, di problematizzarle, di sottoporle a

<sup>82</sup> In una recente pubblicazione, a commento di alcuni dati sul rapporto scuola – lavoro, Giuseppe Bertagna osserva: “La teoria è ritenuta altro dall’operatività e il ‘lavoro’, anche il più ricco di complessità sociale, scientifica e tecnologica, non è considerato un plesso diffuso di saperi (conoscenze) e di saper fare (abilità) che si devono enucleare in maniera critica e ricondurre ad un orientamento formativo sistematico che si autoalimenta riflessivamente nello scambio e nel confronto con chi opera, non solo nel corso dell’età evolutiva, ma anche e soprattutto dopo, lungo il corso della vita”. BERTAGNA G., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 205-206.

<sup>83</sup> Del resto, nella tradizione culturale occidentale, San Benedetto e la tradizione monastica ci insegnano che la contemplazione non solo è sempre unita all’azione ma è essa stessa “azione”, e non solo intesa come attività dell’intelletto ma anche come attività capace di spingere l’intelletto al di là di sé, verso lo stupore e la meraviglia; la contemplazione così intesa è dunque anche emozione e coinvolge la corporeità, muove l’intero della persona umana.

<sup>84</sup> NICOLI Dario, *Formare... per quale società?...*, op. cit., p. 96.



riflessione critica e di allargarle: è questo infatti lo specifico dell'essere "scuola". Inoltre, il contatto con contesti reali o con contesti vicini a quelli reali, permette agli allievi di dare senso a ciò che vanno imparando e di alimentare perciò la motivazione ad apprendere.

I Cfp e gli altri istituti di Ifp possono allora configurarsi, più facilmente di altre istituzioni scolastiche, come veri e propri contesti di fertilizzazione incrociata tra le conoscenze implicite<sup>85</sup> e le conoscenze codificate, zona di confine, spazio di comunicazione tra mondi, tra luoghi diversi di produzione del sapere.

Imparando a dirsi scuola i Cfp possono contribuire poi a ritematizzare proprio il rapporto tra didattica ed esperienza, offrendo così un contributo all'evoluzione della scuola tutta, perché anche l'altra scuola – quella al di fuori del sottosistema dell'Ifp – ha bisogno di recuperare la dimensione esperienziale dell'apprendimento. Tutto questo comporta l'esigenza di muoversi verso una didattica del "saper essere" oltre che del "saper fare". In questo senso anche la riforma spinge proprio verso una laboratorialità diffusa, intesa come caratteristica intrinseca di ogni insegnamento; da questo punto di vista, l'Ifp potrebbe aver molto da insegnare al resto della scuola.

Anche dall'Ifp può venire insomma una spinta al rinnovamento della didattica per tutta la scuola, in particolare per il secondo ciclo. Anzi, proprio l'Ifp può candidarsi ad essere l'"apripista" del rinnovamento della didattica, verso una nuova centratura sui problemi e sulle situazioni sfidanti e verso un curriculum maggiormente capace di considerare la multidimensionalità della persona.

### 5. Se anche i Cfp sono scuola

Affermare che anche i Cfp sono "scuola" significa allora innanzitutto fare attenzione a non impostare l'Ifp sulle domande immediate del mondo del lavoro (idea funzionalista di formazione), a non sottoporsi acriticamente al mondo degli interessi, ma a mantenere una tensione formativa rivolta alla globalità della persona, alla crescita per tutta la vita, allo sviluppo di una progettualità non solo professionale ma anche esistenziale, riguardante ciò che siamo come persone. Si tratta inoltre di far diventa-

<sup>85</sup> Sulle conoscenze implicite o tacite, cfr.: POLANYI M., *La conoscenza personale*, Rusconi, Milano 1990.

re la formazione professionale uno spazio di costruzione di nuove conoscenze proprio attraverso l'agire (conoscenze in atto), contribuendo così ad incrementare il contenuto di riflessività del lavoro stesso.

Se i Cfp sono scuola sarà necessario dunque rivedere i curricula. L'idea di costruirli su famiglie professionali, anziché su profili ultraspecifici – e a rischio di rapida obsolescenza nella società odierna –, ci sembra possa aprire a percorsi più globali, che non si appiattiscano su apprendimenti di tipo solo tecnico-operativo. Si tratta di costruire un curriculum differenziato, che combini contesti di apprendimento tutti attivi e in interazione tra loro: aula, laboratorio, stage, esperienza in alternanza (che comporta la costruzione di rapporti con enti ed aziende, intesi come vere e proprie “aule decentrate”...).

Una terza conseguenza del fatto che i Cfp sono considerati scuola è quella della necessità di optare per un'idea consistente di Cfp. I Cfp che si occupano di formazione iniziale, proprio in quanto ambienti educativi, pur chiamati a favorire l'integrazione tra conoscenza e pratica, devono rimanere un luogo protetto, dove “si fa finta di...”, e non possono confondersi con i contesti lavorativi con cui pure è giusto interagire. Inoltre non può dirsi ambiente educativo qualsiasi agenzia, per quanto abbia ricevuto l'accreditamento e il riconoscimento regionale o provinciale. I requisiti per l'accreditamento (organizzazione, disponibilità di strutture, risorse di personale, stabilità economica...) vanno rivisti attentamente, ad effettiva garanzia della possibilità di istituire veri e propri ambienti educativi.

Una quarta conseguenza è che bisognerà far sì che gli istituti di istruzione e formazione (Istituti professionali e Cfp) siano presenti su tutto il territorio nazionale. Attualmente infatti la formazione professionale regionale è presente in Italia solo a macchia di leopardo e, anche laddove è presente, lo è secondo modelli molto differenti tra loro e talvolta poco congruenti con un'idea scolastica della formazione professionale.

Una quinta conseguenza riguarda le modalità del finanziamento: se i Cfp sono scuola, la forma normale del finanziamento dovrebbe essere, come per le altre scuole, quella del fondo ordinario e non quella dell'FSE (Fondo Sociale Europeo), al quale pure è possibile ricorrere per una migliore articolazione dell'offerta formativa. Questa questione orienterebbe a collocare i Cfp a gestione privata nel quadro delle scuole paritarie (legge n. 62/2000). È una prospettiva che fa temere a tali Cfp il venir



meno di adeguati finanziamenti e che forse può costituire un'ulteriore ragione per aver paura di definirsi "scuola"<sup>86</sup>.

Infine, se i Cfp – almeno nel testo della legge delega – sono "scuola", non si capisce bene come lo schema di decreto attuativo della legge n. 53/2003, relativo al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, già approvato in via preliminare dal Consiglio dei Ministri lo scorso 27 maggio 2005, possa realmente modificare l'assetto attuale. Anche se è stata introdotta la novità del *campus*, che permette di distinguere le istituzioni scolastiche dai percorsi, il mantenimento degli indirizzi nel liceo economico, in quello artistico e soprattutto in quello tecnologico e dunque il configurarsi di questi licei come percorsi "professionalizzanti" mettono a rischio la reale possibilità di costruire un sistema dell'Ifp di pari dignità e lasciano pensare che l'assetto rimanga sostanzialmente immutato e che i cambiamenti si limitino ad essere lessicali. Si tratta insomma sostanzialmente di una "liceizzazione" di percorsi di istruzione tecnica e professionale che hanno da sempre un carattere professionalizzante e questo rischia di ridurre tutto al "vecchio" schema di scuola.

## 6. I Cfp oltre la scuola

Occorre inoltre dire che i Cfp e gli enti di formazione professionale potranno svolgere al meglio la loro funzione di istituti di formazione iniziale se, da una parte, sapranno continuare a mantenere un rapporto significativo con il territorio e in particolare con il tessuto produttivo locale, diventando una risorsa anche per l'orientamento, per la formazione continua o per la riqualificazione professionale dei lavoratori, e se, dall'altra, sapranno sviluppare, ben oltre gli attuali IFTS, la filiera della formazione superiore tecnica e professionale.

Questo ultimo aspetto assume una rilevanza tutta particolare. A differenza di quello che succede in quasi tutti i paesi Ocse, infatti, l'Italia è ancora solamente ai primi passi nella costruzione di una filiera di offerte di formazione professionale superiore non universitaria<sup>87</sup>. Eppure anche da questo dipende, almeno a livello di immaginario collettivo, il cambiamento cultu-

<sup>86</sup> La questione è particolarmente delicata, se pensiamo all'utenza prevalente dei Cfp che non potrebbe certo sostenere i costi di una retta.

<sup>87</sup> Cfr.: BERTAGNA G., *Valutare tutti, valutare ciascuno*, op. cit., pp. 199 e segg.



rale che si intravede come necessario verso quella nuova visione di formazione professionale a cui abbiamo fatto riferimento in questo contributo. Il lavoro si sta affrancando dall'essere solamente un'esperienza di alienazione e di estraniamento e si scopre l'intreccio sempre più rilevante tra la qualità del lavoro e l'investimento personale ed emotivo del soggetto in quello che fa; perché non dovrebbe succedere la stessa cosa con la formazione professionale, facendole recuperare dignità culturale e formativa in ordine allo sviluppo della persona?



## 7. Conclusione

La formazione professionale è dunque oggi chiamata innanzitutto a fornire alla persona la possibilità di realizzarsi e, facendo questo, non può non contribuire allo sviluppo economico e culturale del territorio.

Quali allora, in sintesi, le sfide poste da una formazione professionale rinnovata, non addestrativa ma riflessiva? Proviamo qui di seguito ad elencarne alcune:

- trasformare la pratica professionalizzante (nel laboratorio, nello stage, in alternanza...) in occasione per la propria formazione non solo professionale ma anche personale;
- fare dell'Ifp un'attività riflessiva, riscoprire che l'esperienza, anche la più pratica, può essere produttrice di teoria e di riflessione;
- far sì che la pratica professionale diventi una forma di apprendimento condiviso con altri;
- attivare una didattica di natura esperienziale e di carattere trasformativo in modo tale che possano inserirsi nel lavoro persone che sappiano poi dare un contributo trasformativo del lavoro stesso e produrre cultura: la costruzione di contesti di lavoro più umani, solidali e attenti alla persona può partire da un certo tipo di formazione che consenta una costante rielaborazione dell'esperienza dei luoghi dove il lavoro si fa;
- prestare attenzione ai contesti di formazione e di lavoro, alle conoscenze e alle rappresentazioni incorporate nelle organizzazioni: anche la riflessione sul contesto del Centro di formazione professionale diventa quindi formativa;
- attivare sia esperienze di interazione guidata col mondo del lavoro (tutelando l'utente e evitando forme di sfruttamento), per osservare, co-agire, acquisendo graduale autonomia, sia riflessione su tali esperienze (riflessione in piccolo gruppo, discussione...).

In conclusione, non si richiede ai Cfp di cambiare il loro modo di pensare la formazione per dirsi “scuola”, ma di dirsi “scuola” per cambiare l’idea di scuola, allargandola alle regioni del corpo, dell’esperienza, del progetto... Un sottosistema dell’istruzione e della formazione che, per quanto riguarda l’area interessata dal diritto-dovere, si pensi con maggiore consapevolezza come “scuola”, nel senso che abbiamo sopra indicato, può contribuire a far sì che anche l’“altra scuola” diventi più attenta alla persona – a tutta la persona, a tutte le persone e a ciascuna singola persona<sup>88</sup>. Attenzioni queste che devono essere contemporaneamente presenti, per evitare i rischi di visioni unilaterali.

## Bibliografia

- AZZALI F., *La scuola tra strategie e strutture*, in *Religione e Scuola* 5 (maggio-giugno) 2004.
- BOCCA Giorgio, *Una formazione oltre le precomprensioni*, in: *Rassegna Cnos – Problemi esperienze prospettive per la formazione professionale*, n. 3 (settembre-dicembre) 2004, pp. 23-30.
- BERTAGNA G., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004.
- CAMPIONE V., FERRATINI P., RIBOLZI L. (a cura di), *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Il Mulino, Bologna 2005.
- NICOLI Dario, *Formare... per quale società? Formazione del giovane e preparazione al lavoro*, Roma 2001.
- POLANYI M., *La conoscenza personale*, Rusconi, Milano 1990.
- TACCONI G., *La paura di definirsi “scuola”*, in: *Etica delle professioni* n. 1, 2005, pp. 91-96.

<sup>88</sup> Cfr.: BERTAGNA G., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Op. cit.*