

## Il dibattito su formazione generale e formazione professionale. Spunti di riflessione dal contesto americano

GIUSEPPE TACCONI<sup>1</sup>

*Il presente contributo riporta alcuni elementi di riflessione sul rapporto tra formazione professionale e formazione complessiva della persona, ricavabili dal dibattito in corso negli USA – e in particolare dal lavoro di Nel Noddings, importante pedagogista americana –, che possono essere illuminanti anche per chi si occupa del sistema educativo e formativo nel nostro Paese.*

Il sistema americano di istruzione e formazione tecnico-professionale è sicuramente diverso da quello italiano (cfr. Bailey, Berg, 2010). Lo scopo di questo contributo non è di offrirne una presentazione esaustiva, anche perché il forte decentramento, che assegna ampia autonomia legislativa ai singoli Stati dell'Unione, renderebbe l'impresa assai ardua. Basta ricordare qui che, negli Stati americani, la formazione professionale a livello secondario, si realizza prevalentemente nella forma di corsi o moduli professionalizzanti integrati nel curriculum dell'unica scuola superiore (la *High School*<sup>2</sup>) e non, come nel nostro Paese, in specifici indirizzi di studio professionalizzanti (la filiera dell'Istruzione Tecnica e Professionale) o in specifici percorsi di formazione professionale iniziale (l'Istruzione e Formazione Professionale regionale)<sup>3</sup>. Al di là delle forme e dei modelli organizzativi, possiamo

<sup>1</sup> Università degli Studi di Verona.

<sup>2</sup> La *High School* (successiva ai 5 anni di *Elementary School* e ai 3 anni di *Middle School*) corrisponde al nostro secondo ciclo, prevede 4 anni di studio e non 5, come in Italia, e conduce all'acquisizione di un diploma che può dare accesso ai corsi di studi post-secondari.

<sup>3</sup> La formazione tecnico-professionale negli USA è articolata in due grandi filoni: la *Secondary Vocational Education*, indirizzata agli studenti della *High School*, e la *Post-Secondary Vocational Education*, indirizzata ai diplomati della *High School* e comprensiva dei percorsi universitari. I *College*, che sono parte del sistema universitario, rilasciano talora diplomi di certificazione professionale (*Certificate* e/o *Associate's Degree*) dopo lo svolgimento di percorsi generalmente biennali. In questo contributo l'attenzione sarà rivolta particolarmente al primo filone della formazione tecnico-professionale.

però rintracciare nel contesto americano la presenza di un acceso dibattito sul rapporto tra formazione generale o accademica e formazione tecnico-professionale (cfr. Kliebard H.M., 1999; Pautler A.J., 1999), non molto dissimile da quello in corso nel nostro paese (cfr. Tacconi 2006; 2008a). Storicamente, negli Stati Uniti, il modello prevalente è quello di una formazione generale che demanda alle imprese il ruolo di formare a specifiche abilità professionali, ma solo in un secondo tempo, una volta che sia stato concluso il percorso formativo generale. I programmi di formazione professionale sono pensati prevalentemente per studenti che, nel normale percorso scolastico, non riescono a conseguire risultati soddisfacenti. Negli ultimi anni, si assiste però, negli Stati Uniti come in altri Paesi, al tentativo di elevare il livello della formazione professionale, rendendo di fatto più fluidi i confini tra formazione generale e formazione professionale, così come tra formazione iniziale e formazione lungo tutto il corso della vita (cfr. Bosch, Charest, 2010, 4).

Una delle voci più interessanti nel dibattito americano è quella di Nel Noddings, importante studiosa, nota a livello internazionale per il suo impegno educativo e per le sue ricerche in filosofia dell'educazione, in particolare nel campo dell'educazione morale e dell'etica della cura<sup>4</sup>.

In una raccolta di saggi, apparsa qualche anno fa e non ancora disponibile in traduzione italiana (Noddings, 2006)<sup>5</sup>, questa studiosa affronta alcune questioni controverse che, a suo parere, rappresentano punti caldi nel dibattito che riguarda il sistema educativo americano e, in particolare, la possibilità di costruire curricula che incoraggino l'esercizio di un pensiero critico e riflessivo. Tra le questioni affrontate, una riguarda proprio il rapporto tra formazione professionale e formazione generale e la relazione tra l'occupazione lavorativa e il divenire persone e cittadini responsabili<sup>6</sup>.

Avvicinarci, almeno in parte, alle riflessioni di questa studiosa su educazione, formazione e lavoro – riflessioni acute e fondate su aggiornati riferimenti a numerose ricerche empiriche – può aiutarci a ricavare spunti di pensiero utili anche in riferimento al nostro sistema educativo e formativo.

Nel Noddings, in un paragrafo il cui titolo potrebbe forse essere adeguatamente tradotto in italiano in questo modo: "L'ipocrisia dello scolasticismo" (*The Hypocrisy of Schooling*, pp. 216 ss.), si chiede innanzitutto perché molti di coloro che si occupano di istruzione/educazione siano tendenzialmente contrari alla formazione professionale<sup>7</sup> e riporta due principali ragioni: la prima è che molti

<sup>4</sup> Della Noddings, in italiano è stato tradotto un libro sull'educazione alla felicità; cfr. Noddings, 2005.

<sup>5</sup> Le citazioni tratte da questo libro e inserite in questo contributo sono state tradotte dall'autore dell'articolo, ndr.

<sup>6</sup> Le altre questioni, riprese a vari livelli, riguardano nell'ordine: 1) la questione dell'apprendimento; 2) la psicologia della guerra; 3) la questione del mettere su casa; 4) la questione del rapporto con l'altro; 5) il tema della genitorialità; 6) il rapporto con gli animali e la natura in genere; 7) la pubblicità; 8) la questione di genere; 9) i temi connessi con la religione; 10) la questione della formazione degli insegnanti (cfr. Noddings, 2006).

<sup>7</sup> Scegliamo di tradurre qui l'espressione "Vocational Education" con l'espressione italiana "Formazione professionale", perché, nell'economia del discorso, risulta utile enfatizzare la dialettica tra

semplicemente si rifiutano di considerare gli studi pratici come una forma di istruzione (*Education*). Secondo questa prospettiva, solo la scuola avrebbe le carte in regola per istruire/educare, mentre la formazione professionale potrebbe tutt'al più trovare spazio dopo un adeguato periodo di istruzione/educazione. La Noddings, affermando che sono ancora molti coloro che ricorrono a questo genere di argomentazione, osserva anche che essi ignorano completamente «...il fatto che un numero consistente di giovani semplicemente rifiuta ciò che con enfasi viene chiamato "Istruzione"...» (*Ibidem*, 217). La seconda ragione di una certa ostilità o sottovalutazione nei confronti della formazione professionale, strettamente legata alla prima, si esprime nel timore di un orientamento eccessivamente precoce dei giovani verso percorsi di formazione professionale che indirizzano ad un inserimento nel mondo del lavoro; secondo questa posizione, sarebbe antidemocratico guidare gli allievi ad uscire da un percorso scolastico di formazione generale che, con l'accesso ai percorsi accademici, potrebbe garantire un futuro brillante, per intraprendere percorsi professionalizzanti che conducono a traguardi meno gratificanti su un piano economico. Ora, secondo la Noddings, entrambe queste ragioni «(...) ignorano la possibilità che un'autentica educazione possa aver luogo anche all'interno di un percorso di formazione professionale» (*Ibidem*).

La Noddings osserva come il dibattito rimanga frequentemente alla superficie dei problemi, come pochi mettano in questione la presunta superiorità di un curriculum scolastico ed accademico puramente astratto e decontestualizzato<sup>8</sup>, o affrontino il tema di come i percorsi di formazione professionale possano essere progettati in modo tale da poter attribuire loro l'etichetta di "percorsi autenticamente educativi".

Ricollegandosi ad alcune intuizioni di Jane Addams<sup>9</sup>, che poneva la sua attenzione sulla crescita e il benessere del lavoratore piuttosto che sul successo dell'azienda, la Noddings suggerisce l'opportunità di approfondire lo studio della formazione professionale. Aveva ragione John Dewey ad obiettare nei confronti di quelle forme di istruzione scolastica<sup>10</sup> che, marcando precocemente gli allievi di incapacità nello svolgimento di un percorso di istruzione generale, li orientassero direttamente a forme di addestramento lavorativo, come idraulici, meccanici o

Educazione/Istruzione, da una parte, e appunto "Formazione professionale" dall'altra. In altri passaggi di questo articolo, "Vocational Education" sarà tradotto, più adeguatamente, con l'espressione "Istruzione e formazione professionale", dato che il termine inglese "Education" rimanda specificamente ai percorsi di istruzione.

<sup>8</sup> Riguardo a questo, la Noddings, nello stesso contributo, non esita ad osservare che «...il curriculum scolastico contemporaneo, in America, è obsoleto, praticamente inutilizzabile nella vita ordinaria» (*Ibidem*, 205). Negli Stati Uniti, il curriculum scolastico della *High School* è infatti fortemente orientato a preparare gli studenti ad accedere ai percorsi universitari e dunque prevalentemente centrato su quelle discipline che sono considerate maggiormente rilevanti per garantire tale accesso, soprattutto: inglese, matematica, scienze, studi sociali, e sui test costruiti per misurarne l'apprendimento.

<sup>9</sup> Sociologa e pacifista statunitense, vissuta tra il 1860 e il 1935, dopo aver ricevuto nel 1931 il premio Nobel per la pace (cfr.: <http://www.url.it/donnestoria/testi/providenti/jaddams1.htm>).

<sup>10</sup> Sul pensiero di John Dewey riguardo alla formazione professionale, cfr. Tacconi 2006, dove si ha modo di commentare alcune illuminanti pagine della sua importante opera, *Democracy and Education*, e di rilevare la sua visione di un curriculum strettamente legato ai problemi e alle esperienze di vita degli allievi, comprese le esperienze lavorative.

quant'altro. È corretto riconoscere che esiste, nella nostra società, una gerarchia di occupazioni, per quanto discutibile, in ordine alla redditività o al prestigio sociale, ma a chi contesta la formazione professionale, perché precluderebbe l'accesso a quelle professioni che sarebbero maggiormente riconosciute su un piano economico, sfugge il fatto di rimanere prigionieri della loro stessa argomentazione: la formazione non è o non dovrebbe essere orientata solo a risultati di tipo economico.

La gerarchia tra le occupazioni non va negata ma interrogata («Perché, per esempio, pensiamo che sia meglio essere un avvocato piuttosto che un insegnante? O che sia meglio essere un insegnante piuttosto che, diciamo, un muratore?», *ibid.*, p. 200) e tale interrogazione potrebbe indurre ad un reale apprezzamento delle diverse professioni e dell'interdipendenza economica e sociale esistente tra i vari tipi di occupazione. Inoltre, la conoscenza, le abilità e gli atteggiamenti che contribuiscono al concreto divenire persone, sempre secondo la Noddings, devono poter essere integrate anche in percorsi di istruzione e formazione di carattere tecnico e professionale (cfr. *ibid.*, p. 217). Non è insomma necessario compiere un percorso di studi classici per imparare ad essere persone che si muovono adeguatamente nella società (su questo, cfr. anche Jarvis 2009) e non è nemmeno vero che i lavori dei prossimi decenni richiederanno per forza un diploma universitario.

Il compito principale di tutte le istituzioni educative è, per la Noddings, quello di educare i giovani ad essere in grado di pensare criticamente. Ora, anche i percorsi di formazione professionale sono chiamati ad operare in questo senso e ad aiutare i futuri meccanici, idraulici, elettricisti, muratori... a riflettere criticamente sulla propria esperienza, sulla propria vita e sul contesto naturale, sociale e culturale, locale e globale, in cui sono inseriti. È difficile raggiungere questo risultato «(...) forzando i futuri lavoratori a frequentare percorsi scolastici tradizionali, dove costantemente viene rimandato loro il messaggio di "non essere portati per"(...)» (Nodding 2006, 219), tanto più che i percorsi tradizionali, organizzati secondo compartimentazioni disciplinari rigide e separate, non riescono a realizzare il compito di educare a diventare "pensatori critici" nemmeno nei confronti di molti di quegli studenti che sono considerati "adatti" per tali percorsi (cfr. *idem*). Certamente, non è facendo sentire inferiori una buona fetta di allievi, per 12 o 13 importanti anni della loro vita, che si può sperare di ottenere una partecipazione attiva e non subita ai percorsi educativi e formativi. La promozione del successo formativo è cruciale: «Se gli studenti falliscono ripetutamente in determinate discipline scolastiche, essi rischiano non solo di allontanarsi dalla scuola ma di sviluppare anche un'avversione nei confronti di tutto ciò che successivamente possa assomigliare ad un percorso di formazione o di riqualificazione [...]. Dopo dieci o dodici anni di fallimenti, perché dovrebbero ritenere di poter avere successo in un percorso formativo di qualunque genere?» (*Ibidem*, 203). Questo non deve indurre a pensare che si debba "regalare" la riuscita. Il successo, per essere davvero tale, va guadagnato e richiede l'esercizio di un impegno personale. La nostra autrice ci invita però a riflettere attentamente sugli effetti che può avere un'esperienza sistematica di insuccesso e a pensare, come educatori, alla seguente que-

stione: «Come posso aiutare questo studente a fare un'esperienza di successo? Che cosa può rappresentare per lui un successo formativo? Sicuramente non deve per forza trattarsi della riuscita in un test standardizzato. Come nella vita adulta il successo assume forme diverse, così dovrebbe essere possibile anche nella scuola fare esperienze di successo in più di un unico modo» (*Ibidem*)<sup>11</sup>.

La questione centrale diventa allora quella di come riprogettare tutti i percorsi – quelli di formazione generale come quelli di formazione professionale – in modo tale che meritino di essere chiamati “educativi”. Per la Noddings, si tratta essenzialmente di riprogettare i curricula attorno a problemi umani rilevanti per la vita, così che, ad esempio, un sapere disciplinare come la matematica (ma il discorso vale per qualsiasi altra disciplina) possa essere insegnato «(...) in un modo tale da includere storia, biologia, letteratura, religione, psicologia, politica, etica ed estetica» (*ibid.*, p. 221) e da innescare o facilitare l'esercizio della riflessione e del pensiero critico<sup>12</sup>.

La Noddings affronta poi un'altra importante questione: il fatto che molti, richiamandosi al principio democratico, sostengono che tutti gli studenti dovrebbero avere la stessa educazione (cfr. Adler, 1982). La Noddings non contesta la nobile intenzione dichiarata di offrire a tutti un'educazione di qualità<sup>13</sup>, ma si chiede: «(...) un'educazione di alta qualità per tutti comporta necessariamente la stessa educazione per tutti?» (Noddings, 2006, 222). Rispondendo al motto secondo cui “la migliore educazione per i migliori” sarebbe “la migliore educazione per tutti”, la Noddings si chiede chi debbano essere questi “migliori” che dovrebbero definire gli standard per tutti: gli allievi maggiormente privilegiati per contesto socio-economico di provenienza? I più dotati per gli studi di tipo accade-

<sup>11</sup> Sul successo formativo, la Federazione CNOS-FAP di Roma ha appena avviato un singolare progetto di ricerca che, andando a raccogliere e ad esplorare concrete storie di successo formativo narrate da un consistente gruppo di ex-allievi dei CFP salesiani italiani, dovrebbe contribuire ad illuminare meglio la pluralità di modi attraverso cui questo può essere realizzato (su questa ricerca, condotta da Gustavo Mejia Gomez e dal sottoscritto, torneremo nei prossimi numeri della rivista).

<sup>12</sup> In tutto il libro sono seminati numerosi esempi di temi-problemi che potrebbero essere fatti oggetto di riflessione nei percorsi formativi e che richiedono l'esercizio di un pensiero critico. Sul tema del “lavoro e delle sue varie forme”, ad esempio, come oggetto culturale che può stimolare pensiero critico, cfr. Noddings, 2006, pp. 85-87. Sono inoltre interessanti gli esempi di domande che, secondo la Noddings, gli allievi di un percorso formativo dovrebbero essere stimolati a porsi riguardo al lavoro: «Tendo a separare nettamente lavoro e divertimento? I miei sogni ad occhi aperti offrono un contributo a pensare il lavoro e il divertimento o addirittura ad unire i due? Desidero un lavoro che finisca regolarmente, ogni giorno, alle 5 del pomeriggio? Sono disposto a vivere tutto il giorno e tutti i giorni con la mente occupata da pensieri riguardanti il lavoro? Quali sono le mie priorità: l'ubicazione del posto di lavoro, il guadagno, l'autonomia, un basso livello di stress, il fatto di lavorare con le persone, il fatto di lavorare con cose? [...] Avverto il bisogno di sentire che ciò che faccio contribuisce al bene pubblico? [...] In quale tipo di compiti mi trovo ad essere particolarmente distratto? Che tipo di compiti mi fa desiderare di essere occupato con qualcosa d'altro? Quand'è che sono completamente e felicemente occupato? È il fatto che si tratti di occupazioni pagate ciò che può darmi questo tipo di soddisfazione? Quali di queste occupazioni mi attirano e quali offrono concrete possibilità?...» (*Ibidem*, 206-207). Ogni percorso autenticamente educativo, alla fine, risulta essere un percorso di auto-comprensione.

<sup>13</sup> Pensiamo al *No Child Left Behind Act* del Congresso Americano, approvato nel 2001 e trasformato in legge l'8 gennaio del 2002.

mico? Secondo la Noddings, sarebbe di gran lunga più democratico un sistema che garantisca possibilità di scelta tra curricula e percorsi educativi differenti, di uguale dignità e qualità, e che orientasse gli allievi a coltivare interessi personali, in una prospettiva di apprendimento lungo tutto il corso della vita. Per diventare cittadini capaci di pensare non è necessario studiare tutti le stesse cose, che si tratti dell'algebra avanzata o del codice dei grandi autori considerati "classici" in una data cultura. Piuttosto, una volta che siano stati riconosciuti, rispettati e promossi gli interessi e le preferenze di ciascuno, è maggiormente probabile che uno studente senta nascere dentro di sé il desiderio di conoscere come le discipline possono aiutare a pensare quei problemi che toccano la sua vita e magari di contribuire egli stesso allo sviluppo di tale pensiero. Tutti i talenti e gli interessi, così come tutte le oneste occupazioni, dovrebbero essere rispettate e incoraggiate (cfr. *Ibidem*, 290). L'importante è che ciascuno possa essere accompagnato a rispondere alla domanda: «Che tipo di lavoro può contribuire al mio pieno sviluppo come persona?» (*ibid.*, p. 223) ed essere sostenuto ed incoraggiato nel perseguire le proprie aspettative.

L'orientamento è un'impresa collettiva, che richiede ai docenti di riconoscere gli interessi e i desideri dei propri allievi ma anche di sostenere concretamente e di incoraggiare delicatamente il loro percorso, in modo tale che le scelte che essi stanno prendendo in considerazione si trasformino in reali possibilità.

Cosa possono dire queste riflessioni a chi, come noi, opera nel contesto italiano? Molti dei punti indicati dalla Noddings come nodi cruciali del dibattito americano sono tali anche nel nostro contesto. Qui di seguito cercherò in particolare di indicare quegli interrogativi che, sulla scorta delle suggestioni che abbiamo ricavato dalla Noddings, mi sembra possano aiutarci a pensare criticamente anche sul nostro sistema di istruzione e formazione.

Le riflessioni dell'autrice americana ci aiutano innanzitutto ad interrogarci sugli effetti possibili di una scarsamente riflettuta spinta verso la standardizzazione, forte anche nel nostro paese, che rischia di indurre una omologazione dei percorsi di istruzione e formazione e la necessità per tutti di seguire un unico curriculum e di essere misurati sui medesimi standard. Non si vuole negare l'importanza di individuare un nucleo di conoscenze e abilità che tutti gli allievi dovrebbero essere aiutati a sviluppare, ma questo non deve portare a sacrificare l'esigenza di dare spazio anche agli interessi e ai talenti personali e dunque di organizzare l'offerta formativa in modo tale da offrire anche percorsi diversi a persone diverse. Se tutta l'attenzione viene rivolta al raggiungimento di standard predefiniti, buona parte dell'apprendimento che non rientra in tali standard rischia di sparire, rimanendo socialmente invisibile ed individualmente inconsapevole<sup>14</sup>.

Il contributo della Noddings ci stimola dunque a mettere in discussione quegli orientamenti, presenti anche nel nostro paese, che appellandosi al principio di democraticità intenderebbero incanalare tutti i giovani verso percorsi di carattere scolastico, con la pesante conseguenza che in questi giovani si va interiorizzando

<sup>14</sup> Il sospetto, ad esempio, che gli allievi dei CFP sappiano più di quello che i test di apprendimento riescono normalmente a misurare, ma che questo loro sapere rimanga per lo più non riconosciuto, viene avanzato in Tacconi, 2007, pp. 20-21.

la consapevolezza di essere “inadatti”<sup>15</sup>. È proprio vero che solo la scolarizzazione costituisce la condizione necessaria e sufficiente per assicurare agli allievi quel corredo di competenze fondamentali di cui hanno bisogno per stare al mondo come cittadini consapevoli e responsabili? O, dato che spesso anche la scuola e l’università falliscono in questo, non vale la pena di potenziare anche altri percorsi, non strettamente scolastici o accademici (almeno non nel senso tradizionale che viene attribuito a questi termini), eppure inclusi all’interno di un unico sistema educativo e formativo, costruito nella prospettiva di un apprendimento lungo tutto il corso della vita?

Un’altra domanda che, sulla scorta della riflessione della Noddings potremmo porci è la seguente: è necessariamente vero che, come si tende a pensare, i percorsi di formazione professionale non possono che essere percorsi “ridotti” e “riduttivi”, rivolti a facilitare una rapida integrazione nel mercato del lavoro, secondo una logica utilitaristica, e non percorsi che consentono di acquisire un repertorio differenziato di competenze e contribuiscono al pieno sviluppo degli allievi come persone e come cittadini? La sfida, per chi si occupa di formazione professionale a livello secondario, ci suggerisce la Nodding, è quella di considerare il lavoro come uno di quei rilevanti problemi generativi per affrontare i quali diventa importante attingere ai saperi delle varie discipline e in genere attivare molteplici prospettive. In ogni pratica lavorativa sono infatti implicati saperi tecnici e scientifici, ma anche prospettive etiche, politiche, estetiche... (cfr. Tacconi 2010).

Le esperienze migliori nei percorsi triennali di IeFP (Istruzione e Formazione Professionale), attivati negli ultimi dieci anni in diverse Regioni italiane<sup>16</sup>, ci testimoniano che, nonostante i tanti vincoli ai quali abbiamo sopra accennato, attorno ai problemi posti dalle pratiche lavorative – e non solo –, diventa davvero possibile organizzare il curriculum di una formazione professionale che si sappia impegnata non solo ad introdurre nel mercato del lavoro ma anche – anzi, soprattutto – a liberare negli allievi energie di pensiero creativo, guidandoli al raggiungimento di significativi traguardi di maturazione personale e di cittadinanza. In questo senso, la lezione che ci viene da queste esperienze formative potrebbe rappresentare,

<sup>15</sup> Il problema non è solo quello del vissuto individuale di chi fa esperienza di insuccesso all’interno del canale scolastico e poi “finisce” al CFP, ma anche quello più ampio, relativo al perpetuarsi di questa sensazione di inadeguatezza in chi ha la possibilità di seguire un percorso di IeFP. A livello sociale e culturale rimane infatti l’impressione diffusa che quelli di IeFP – ma in parte anche quelli di istruzione tecnico-professionale – non siano semplicemente percorsi differenti ma equivalenti a quelli di formazione generale, ma percorsi deficitari, marginali, destinati a raccogliere gli “scarti” del sistema formativo. Questa convinzione diffusa costituisce una forte ipoteca su chi frequenta i percorsi regionali di IeFP e spesso confronta i formatori con il difficilissimo compito di rimotivare allievi che hanno ormai interiorizzato l’idea di non essere in grado di apprendere (sugli effetti di questo vissuto e su alcune strategie per contrastarli, cfr. Tacconi, 2008b).

<sup>16</sup> La Federazione CNOS-FAP ha affidato al Centro CRED (Centro di Ricerca Educativa e Didattica) del Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Verona una ricerca dal titolo “La didattica dell’italiano e della matematica nell’IeFP”, per analizzare le pratiche didattiche in alcuni percorsi disciplinari; in un periodo che va dal 2008 al 2009, la ricerca ha coinvolto circa 80 formatori/trici di diversi CFP salesiani in varie Regioni italiane, consentendo di intravedere i lineamenti di una modalità di organizzare il curriculum significativamente differente da quella prevalente nei contesti scolastici (cfr. Tacconi, 2009). Anche di questa esperienza di ricerca daremo conto nei prossimi numeri della rivista.

anche per gli altri percorsi del secondo ciclo recentemente riformato, uno stimolo a ripensare il curriculum secondo modalità maggiormente centrate su problemi vitali e significativi e pertanto capaci di far superare i rigidi steccati disciplinari.

## Riferimenti bibliografici

- ADLER M., *The Paideia Proposal*, New York, MacMillan, 1982.
- BAILEY T. - BERG P., *The Vocational Education and Training System in the United States*, in BOSCH G., CHAREST J. (Ed.), *Vocational Training: International Perspectives*, London, New York, Routledge, 2010, 271-294.
- BOSCH G. - CHAREST J., *Vocational Training: International Perspectives*, in BOSCH G. - CHAREST J., ed., *Vocational Training: International Perspectives*, London, New York, Routledge, 2010, pp. 1-26.
- JARVIS P., *Learning to be a Person in Society*, London, New York, Routledge, 2009.
- KLIEBARD H.M., *Schooled To Work: Vocationalism and the American Curriculum, 1876-1946*, New York, Teachers College Press, 1999.
- NODDINGS N., *Educazione e felicità. Un rapporto possibile, anzi necessario*, Trento, Erickson, 2005.
- NODDINGS N., *Critical lessons. What Our Schools Should Teach*, Cambridge University Press, New York, 2006.
- PAUTLER A. J. (Ed.), *Workforce Education: Issues for the New Century*, Prakken Publications, MI Ann Arbor, 1999.
- TACCONI G., *Il sistema di istruzione e formazione professionale e le diverse concezioni di formazione in campo. Una riflessione didattica*, in AGOSTI A. (Ed.), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- TACCONI G., *Valutare nell'istruzione e formazione professionale*, in NICOLI D., TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, CNOS-FAP, Roma, 2007, pp. 7-85.
- TACCONI G., *Il sistema di istruzione e formazione professionale*, in GIRELLI C. (a cura di), *Processi e metodologie formative. Teoria e applicazioni nella scuola, nella sanità, nell'industria, nel turismo e nel terzo settore*, Gardolo (TN), Erickson, 2008a, pp. 191-205.
- TACCONI G., *Strategie di contrasto del "Vietato diventare!". Analisi della didattica narrata da Daniel Pennac in Diario di scuola*, in «Rassegna CNOS» 24/2, 2008b, pp. 167-189.
- TACCONI G., *Didattica dell'italiano e della matematica nell'IeFP. Report provvisorio*, Roma, CNOS-FAP, (paper), 2009.
- TACCONI G., *From a New Epistemology of Work Practice to a New Epistemology of Vocational Education and Training*, in: MALIZIA G. - NANNI C. - XIAOZHOU X. (Ed.), *From Training to Education: New Pedagogical Models in dialogue*, Acts of the China-Italy Symposium «Technical Education and Vocational Training in China and in Italy with regard to Professional Competence, Human and Social Development», 22nd-23rd-24th May 2009, Salesian University, Rome - Italy, Zhejiang University Press, Hangzhou (in stampa).