

PERCHÉ NON SI VUOLE L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE?

di **BRUNO BORDIGNON**

Senior Fellow Centro Studi e Documentazione Tocqueville-Acton

Presento la normativa in vigore¹; successivamente ne propongo un breve commento; infine provo ad approfondire alcune motivazioni dello scontro frontale tra sistema scolastico e istruzione e formazione professionale nel nostro Paese, con riferimento anche al documento finale della Commissione ministeriale per la riorganizzazione degli Istituti Tecnici e Professionali *Persona, Tecnologie e professionalità. Gli Istituti Tecnici e Professionali come scuole dell'innovazione* del 3 marzo 2008.

La normativa

Il DM 29 novembre 2007 *Percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale ai sensi dell'articolo 1, comma 624 della legge 27 dicembre 2006, n. 296*, pubblicato sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 45 del 22 febbraio 2008, dispone che «a norma dell'articolo 1, comma 624 della legge n. 296/2006, l'obbligo di istruzione di cui al comma 622 dell'articolo medesimo si assolve, in fase di prima attuazione per gli anni 2007-2008 e 2008-2009, anche nei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale, di durata triennale, di cui all'articolo 28, comma 1 del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226».

I percorsi di istruzione e formazione professionale in questione sono stati introdotti per la prima volta in Italia dalla legge n. 53/2003, all'articolo 2, nelle disposizioni sul secondo ciclo, costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e della formazione professionale (comma 1, lettera g): «ferma restando la competenza regionale in materia di formazione e istruzione professionale, i percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale realizzano profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione di cui alla lettera c); le modalità di accertamento di tale rispondenza, anche ai fini della spendibilità dei predetti titoli e

¹ Siccome succede che una lettura professionale della normativa non sia un'occupazione molto sentita; e poiché è stato difficile persino per gli «esperti» in materia seguirne le evoluzioni negli ultimi 22 mesi di governo, ritengo opportuno non rimandare agli articoli, commi e lettere specifici dei vari documenti, che citerò, ma di riportarli almeno nelle parti che verranno commentate.

qualifiche nell'Unione europea, sono definite con il regolamento di cui all'articolo 7, comma 1, lettera c); i titoli e le qualifiche costituiscono condizione per l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore, fatto salvo quanto previsto dall'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144; i titoli e le qualifiche conseguiti al termine dei percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale di durata almeno quadriennale consentono di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini degli accessi all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, previa frequenza di apposito corso annuale, realizzato d'intesa con le università e con l'alta formazione artistica, musicale e coreutica, e ferma restando la possibilità di sostenere, come privatista, l'esame di Stato anche senza tale frequenza» (comma 1, lettera h), con la possibilità di passare da un sistema all'altro: «è assicurata e assistita la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei, nonché di passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta; la frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi di cui alle lettere g) e b); nel secondo ciclo, esercitazioni pratiche, esperienze formative e *stage* realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi, sono riconosciuti con specifiche certificazioni di competenza rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative; i licei e le istituzioni formative del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, d'intesa rispettivamente con le università, con le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e con il sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore, stabiliscono, con riferimento all'ultimo anno del percorso di studi, specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità richieste per l'accesso ai corsi di studio universitari, dell'alta formazione, ed ai percorsi dell'istruzione e formazione tecnica superiore» (comma 1, lettera i).

La legge n. 53/2003 *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale* è stata necessaria per attuare la legge costituzionale n. 3/2001, la quale, tra l'altro, ha previsto come legislazione esclusiva dello Stato la «determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale» (lettera m,

comma 2, articolo 117 della Costituzione) e le «norme generali sull'istruzione» (lettera n, comma 2, articolo 117 della Costituzione); mentre ha riconosciuto materia di legislazione concorrente l'«istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e formazione professionale» e le «professioni» (comma 3, articolo 117 della Costituzione). Pertanto l'istruzione e formazione professionale sono di competenza esclusiva delle Regioni, come d'altronde precisa la medesima Costituzione: «Spetta alle Regioni la potestà legislativa in riferimento ad ogni materia non espressamente riservata alla legislazione dello Stato» (comma 4, articolo 117).

Il Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226 *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53*, all'articolo 1, comma 5, riconosce che «i percorsi liceali e i percorsi di istruzione e formazione professionale nei quali si realizza il diritto-dovere all'istruzione e formazione sono di pari dignità e si propongono il fine comune di promuovere l'educazione alla convivenza civile, la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il saper essere, il saper fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, nonché di incrementare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale curando anche l'acquisizione delle competenze e l'ampliamento delle conoscenze, delle abilità, delle capacità e delle attitudini relative all'uso delle nuove tecnologie e la padronanza di una lingua europea, oltre all'italiano e all'inglese, secondo il profilo educativo, culturale e professionale di cui all'allegato A. Essi assicurano gli strumenti indispensabili per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita».

Il DM 29 novembre 2007 dispone: «I percorsi di cui al comma 1 sono progettati e realizzati dalle strutture formative accreditate dalle regioni che rispondano ai criteri generali di cui all'articolo 2, in modo da far acquisire, ai giovani tenuti all'assolvimento dell'obbligo di istruzione, i saperi e le competenze previsti dal regolamento di cui all'articolo 1, comma 622 della legge n. 296/2006, adottato con decreto del Ministro della pubblica istruzione 22 agosto 2007, n. 139».

Una formazione professionale divenuta scuola?

Propongo, innanzitutto, un prospetto delle disposizioni in materia del DM in discussione e del DLvo n. 226/2005.

<p style="text-align: center;">DM 29 novembre 2007</p> <p style="text-align: center;">Articolo 2 <i>Criteri generali</i></p> <p>1. Ai fini di cui all'articolo 1, nella fase di prima attuazione dell'obbligo di istruzione ai sensi dell'articolo 1, comma 1 del regolamento adottato con decreto del ministro della pubblica istruzione n. 139/2007, le strutture formative accreditate dalle regioni devono rispondere ai seguenti criteri generali:</p>	<p style="text-align: center;">DLvo n. 226/2005</p> <p style="text-align: center;">CAPO III</p> <p style="text-align: center;"><i>I percorsi di istruzione e formazione professionale</i></p>
	<p style="text-align: center;">Articolo 15</p> <p style="text-align: center;"><i>(Livelli essenziali delle prestazioni)</i></p> <p>1. L'iscrizione e la frequenza ai percorsi di istruzione e formazione professionale rispondenti ai livelli essenziali definiti dal presente Capo e garantiti dallo Stato, anche in relazione alle indicazioni dell'Unione Europea, rappresentano assolvimento del diritto dovere all'istruzione e formazione, secondo quanto previsto dal decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76 e dal profilo educativo, culturale e professionale di cui all'allegato A.</p> <p>2. Nell'esercizio delle loro competenze legislative esclusive in materia di istruzione e formazione professionale e nella organizzazione del relativo servizio le Regioni assicurano i livelli essenziali delle</p>

prestazioni definiti dal presente Capo.

3. I livelli essenziali di cui al presente Capo costituiscono requisiti per l'accreditamento delle istituzioni che realizzano i percorsi di cui al comma 1 da parte delle Regioni e delle Province autonome di Trento e Bolzano e, relativamente alle istituzioni formative, anche per l'attribuzione dell'autonomia di cui all'articolo 1, comma 4.

4. Le modalità di accertamento del rispetto dei livelli essenziali di cui al presente Capo sono definite con il regolamento previsto dall'articolo 7, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53.

5. I titoli e le qualifiche rilasciati a conclusione dei percorsi di istruzione e formazione professionale di durata almeno quadriennale rispondenti ai requisiti di cui al comma 2 costituiscono titolo per l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore, fatto salvo quanto previsto dall'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144, fermo restando il loro valore a tutti gli altri effetti previsti dall'ordinamento giuridico.

6. I titoli e le qualifiche conseguiti al termine dei percorsi del sistema di istruzione e formazione professionale di durata almeno quadriennale consentono di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini degli accessi all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, previa

	<p>frequenza di apposito corso annuale, realizzato d'intesa con le università e con l'alta formazione artistica, musicale e coreutica, e ferma restando la possibilità di sostenere, come privatista, l'esame di Stato secondo quanto previsto dalle disposizioni vigenti in materia.</p> <p>7. Le qualifiche professionali conseguite attraverso l'apprendistato di cui all'articolo 48 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276 costituiscono crediti formativi per il proseguimento nei percorsi di cui al Capo II e al presente Capo, secondo le modalità di riconoscimento indicate dall'art. 51, comma 2 del predetto decreto legislativo.</p>
	<p style="text-align: center;">Articolo 16</p> <p style="text-align: center;"><i>(Livelli essenziali dell'offerta formativa)</i></p> <p>1. Le Regioni assicurano, quali livelli essenziali riferiti all'offerta formativa:</p> <p>a) il soddisfacimento della domanda di frequenza;</p> <p>b) l'adozione di interventi di orientamento e tutorato, anche per favorire la continuità del processo di apprendimento nei percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore, nell'università o nell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, nonché per il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti dello studente;</p> <p>c) l'adozione di misure che favoriscano la</p>

	<p>continuità formativa anche attraverso la permanenza dei docenti di cui all'articolo 19 nella stessa sede per l'intera durata del percorso, ovvero per la durata di almeno un periodo didattico qualora il percorso stesso sia articolato in periodi;</p> <p>d) la realizzazione di tirocini formativi ed esperienze in alternanza, in relazione alle figure professionali caratterizzanti i percorsi formativi.</p> <p>2. Ai fini del soddisfacimento della domanda di frequenza di cui al comma 1 lettera a), è considerata anche l'offerta formativa finalizzata al conseguimento di qualifiche professionali attraverso i percorsi in apprendistato di cui all'articolo 48 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276.</p>
	<p style="text-align: center;">Articolo 17</p> <p><i>(Livelli essenziali dell'orario minimo annuale e dell'articolazione dei percorsi formativi)</i></p> <p>1. Le Regioni assicurano, quali livelli essenziali dell'orario minimo annuale e dell'articolazione dei percorsi formativi, un orario complessivo obbligatorio dei percorsi formativi di almeno 990 ore annue. Le Regioni assicurano inoltre, agli stessi fini, l'articolazione dei percorsi formativi nelle seguenti tipologie:</p> <p>a) percorsi di durata triennale, che si</p>

	<p>concludono con il conseguimento di un titolo di</p> <p>qualifica professionale, che costituisce titolo per l'accesso al quarto anno del sistema dell'istruzione e formazione professionale;</p> <p>b) percorsi di durata almeno quadriennale, che si concludono con il conseguimento di un titolo di diploma professionale.</p> <p>2. Ai fini di cui al comma 1, anche per offrire allo studente una contestuale pluralità di scelte, le Regioni assicurano l'adozione di misure che consentano l'avvio contemporaneo dei percorsi del sistema educativo di istruzione e formazione.</p>
	<p>Articolo 18</p> <p><i>(Livelli essenziali dei percorsi)</i></p> <p>1. Allo scopo di realizzare il profilo educativo, culturale e professionale di cui all'articolo 1 comma 5 le Regioni assicurano, quali livelli essenziali dei percorsi:</p> <p>a) la personalizzazione, per fornire allo studente, attraverso l'esperienza reale e la riflessione sull'operare responsabile e produttivo, gli strumenti culturali e le competenze professionali per l'inserimento attivo nella società, nel mondo del lavoro e nelle professioni;</p> <p>b) l'acquisizione, ai sensi dell'articolo 1, comma 5, di competenze linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche,</p>

storico sociali ed economiche, destinando a tal fine quote dell'orario complessivo obbligatorio idonee al raggiungimento degli obiettivi indicati nel profilo educativo, culturale e professionale dello studente, nonché di competenze professionali mirate in relazione al livello del titolo cui si riferiscono;

c) l'insegnamento della religione cattolica come previsto dall'Accordo che apporta modifiche al Concordato lateranense e al relativo protocollo addizionale, reso esecutivo con legge 25 marzo 1985, n. 121, e dalle conseguenti intese, e delle attività fisiche e motorie;

d) il riferimento a figure di differente livello, relative ad aree professionali definite, sentite le parti sociali, mediante accordi in sede di Conferenza unificata a norma del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, recepiti con decreti del Presidente della Repubblica su proposta del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali. Tali figure possono essere articolate in specifici profili professionali sulla base dei fabbisogni del territorio.

2. Gli standard minimi formativi relativi alle competenze di cui al comma 1, lettera b) sono definiti con Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, ai fini

	<p>della spendibilità nazionale ed europea dei titoli e qualifiche professionali conseguiti all'esito dei percorsi.</p>
	<p>Articolo 19</p> <p><i>(Livelli essenziali dei requisiti dei docenti)</i></p> <p>1. Le Regioni assicurano, quali livelli essenziali dei requisiti dei docenti, che le attività educative e formative siano affidate a personale docente in possesso di abilitazione all'insegnamento e ad esperti in possesso di documentata esperienza maturata per almeno cinque anni nel settore professionale di riferimento.</p>
	<p>Articolo 20</p> <p><i>(Livelli essenziali della valutazione e certificazione delle competenze)</i></p> <p>1. Le Regioni assicurano, quali livelli essenziali riferiti alla valutazione e certificazione delle competenze:</p> <p>a) che gli apprendimenti e il comportamento degli studenti siano oggetto di valutazione collegiale e di certificazione, periodica e annuale, da parte dei docenti e degli esperti di cui all'articolo 19;</p> <p>b) che a tutti gli studenti iscritti ai percorsi sia rilasciata certificazione periodica e annuale delle competenze, che documenti il livello di raggiungimento degli obiettivi formativi;</p>

	<p>c) che, previo superamento di appositi esami, lo studente consegua la qualifica di operatore professionale con riferimento alla relativa figura professionale, a conclusione dei percorsi di durata triennale, ovvero il diploma professionale di tecnico, a conclusione dei percorsi di durata almeno quadriennale;</p> <p>d) che, ai fini della continuità dei percorsi, di cui all'articolo 1, comma 13, il titolo conclusivo dei percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) assuma la denominazione di “diploma professionale di tecnico superiore”;</p> <p>e) che nelle commissioni per gli esami di cui alla lettera c) sia assicurata la presenza dei docenti e degli esperti di cui all'articolo 19;</p> <p>f) che le competenze certificate siano registrate sul “libretto formativo del cittadino” di cui all'articolo 2 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276.</p> <p>2. Ai fini della valutazione annuale e dell'ammissione agli esami è necessaria la frequenza di almeno tre quarti della durata del percorso.</p>
<p>a) appartenere ad un organismo che non abbia fini di lucro in base alle norme vigenti e offra servizi educativi destinati all'istruzione e formazione dei giovani fino a diciotto anni. Tali requisiti devono</p>	<p>Articolo 21</p> <p><i>(Livelli essenziali delle strutture e dei relativi servizi)</i></p> <p>1. Le Regioni assicurano, relativamente ai livelli essenziali delle strutture e dei servizi</p>

<p>risultare dallo statuto dell'organismo;</p> <p>b) avere un progetto educativo finalizzato a far acquisire ai predetti giovani i saperi e le competenze di cui all'articolo 1, comma 2;</p> <p>c) applicare il Contratto collettivo nazionale di lavoro per la formazione professionale nella gestione del personale dipendente impegnato nei percorsi di cui all'articolo 1;</p> <p>d) prevedere, in relazione ai saperi e alle competenze di cui all'articolo 1, comma 2, l'utilizzo di docenti che siano in possesso dell'abilitazione all'insegnamento per la scuola secondaria superiore o, in via transitoria, di personale in possesso di un diploma di laurea inerente l'area di competenza e di una sufficiente esperienza o, almeno, di un diploma di scuola secondaria superiore e di una esperienza quinquennale. Tale personale deve documentare le esperienze acquisite nell'insegnamento delle competenze di base nella formazione professionale iniziale, ivi comprese quelle maturate nei percorsi sperimentali di cui all'accordo quadro in sede di Conferenza unificata 19 giugno 2003;</p> <p>e) prevedere stabili relazioni con le famiglie</p>	<p>delle istituzioni formative:</p> <p>a) la previsione di organi di governo;</p> <p>b) l'adeguatezza delle capacità gestionali e della situazione economica;</p> <p>c) il rispetto dei contratti collettivi nazionali di lavoro del personale dipendente dalle medesime istituzioni;</p> <p>d) la completezza dell'offerta formativa comprendente entrambe le tipologie di cui all'articolo 17, comma 1, lettere a) e b);</p> <p>e) lo svolgimento del corso annuale integrativo di cui all'articolo 15 comma 6;</p> <p>f) l'adeguatezza dei locali, in relazione sia allo svolgimento delle attività didattiche e formative, sia al rispetto della normativa vigente in materia di sicurezza sui luoghi di lavoro, di prevenzione incendi e di infortunistica;</p> <p>g) l'adeguatezza didattica, con particolare riferimento alla disponibilità di laboratori, con relativa strumentazione per gli indirizzi formativi nei quali la sede formativa intende operare;</p> <p>h) l'adeguatezza tecnologica, con particolare riferimento alla tipologia delle attrezzature e strumenti rispondenti all'evoluzione tecnologica;</p> <p>i) la disponibilità di attrezzature e strumenti ad uso sia collettivo che individuale;</p> <p>l) la capacità di progettazione e realizzazione di stage, tirocini ed esperienze formative, coerenti con gli indirizzi formativi attivati.</p>
--	---

<p>e con i soggetti economici e sociali del territorio, anche attraverso misure di accompagnamento per favorire il successo formativo;</p> <p>f) garantire la collegialità nella progettazione e nella gestione delle attività didattiche e formative, assicurando la certificazione periodica e finale dei risultati di apprendimento;</p> <p>g) essere in possesso di strutture, aule ed attrezzature idonee alla gestione di servizi educativi all'istruzione e formazione dei giovani fino a diciotto anni.</p>	<p>2. Gli standard minimi relativi ai livelli di cui al presente articolo sono definiti con Accordo in sede di Conferenza unificata ai sensi del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281.</p>
	<p>Articolo 22</p> <p><i>(Valutazione)</i></p> <p>1. Ai fini della verifica del rispetto dei livelli essenziali definiti dal presente Capo i percorsi sono oggetto di valutazione da parte del Servizio Nazionale di Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione. Le istituzioni di istruzione e formazione forniscono al predetto Servizio i dati e la documentazione da esso richiesti, anche al fine del loro inserimento nella relazione sul sistema educativo di istruzione e formazione, che il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca presenta al Parlamento a norma dell'articolo 7, comma</p>

	3 della legge 28 marzo 2003, n. 53 e dell'articolo 3, comma 3 del decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286.

Successivamente, se confrontiamo i requisiti, che la legge n. 62/2000 prescrive per le scuole paritarie, e li confrontiamo con le disposizioni analoghe del DM 29 novembre 2007, forse ne troviamo il modello.

DM 29 novembre 2007	Legge n. 62/2000
<p>Articolo 2, comma 1</p> <p>1. Ai fini di cui all'articolo 1, nella fase di prima attuazione dell'obbligo di istruzione ai sensi dell'articolo 1, comma 1 del regolamento adottato con decreto del ministro della pubblica istruzione n. 139/2007, le strutture formative accreditate dalle regioni devono rispondere ai seguenti criteri generali:</p>	<p>La parità è riconosciuta alle scuole non statali che ne fanno richiesta e che, in possesso dei seguenti requisiti, si impegnano espressamente a dare attuazione a quanto previsto dai commi 2 e 3:</p>
<p>a) appartenere ad un organismo che non abbia fini di lucro in base alle norme vigenti e offra servizi educativi destinati all'istruzione e formazione dei giovani fino a diciotto anni. Tali requisiti devono risultare dallo statuto dell'organismo²;</p>	

² Questa disposizione è legata all'elargizione dei contributi statali previsti per le strutture formative (centri di formazione professionale) accreditati, come dispone l'articolo 3 del DM 29 novembre 2007: «1. I finanziamenti di cui all'articolo 1, comma 624 della legge n. 296/2006, allo scopo stanziati nei bilanci del Ministero della pubblica istruzione e del Ministero del lavoro e della previdenza sociale sono destinati ai

b) avere un progetto educativo finalizzato a far acquisire ai predetti giovani i saperi e le competenze di cui all'articolo 1, comma 2;	a) un progetto educativo in armonia con i principi della Costituzione; un piano dell'offerta formativa conforme agli ordinamenti e alle disposizioni vigenti; attestazione della titolarità della gestione e la pubblicità dei bilanci;
c) applicare il Contratto collettivo nazionale di lavoro per la formazione professionale nella gestione del personale dipendente impegnato nei percorsi di cui all'articolo 1;	b) contratti individuali di lavoro per personale dirigente e insegnante che rispettino i contratti collettivi nazionali di settore.
d) prevedere, in relazione ai saperi e alle	g) personale docente fornito del titolo di

percorsi di cui all'articolo 1 realizzati dalle strutture formative accreditate dalle regioni sulla base dei criteri di cui all'articolo 2, ferma restando la prosecuzione dei percorsi già avviati.

2. Il contributo del Ministero della pubblica istruzione è finalizzato esclusivamente all'assolvimento dell'obbligo di istruzione nei percorsi di cui all'articolo 1. Tali risorse sono ripartite in base al numero degli studenti annualmente iscritti ai predetti percorsi, riservandone il 20% ai percorsi realizzati dalle istituzioni scolastiche che utilizzano la quota di flessibilità oraria di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione 13 giugno 2006, n. 47.

3. Il contributo del Ministero del lavoro e della previdenza sociale è finalizzato alla prosecuzione dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale di cui all'articolo 28 del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226. Le relative risorse a valere sul bilancio del Ministero medesimo concorrono alla realizzazione dei percorsi di cui all'articolo 1, secondo i criteri e le modalità definiti con decreto del Ministero predetto adottato di concerto con il Ministero della pubblica istruzione, previa intesa in sede di Conferenza unificata a norma del decreto legislativo n. 281/1997, fermo restando quanto previsto dall'articolo 31, comma 3 del decreto legislativo n. 226/2005».

Per le scuole paritarie, la precedenza agli enti senza scopo di lucro è stabilita dal DM 21 maggio 2007, che all'articolo 3 *Scuole paritarie senza fini di lucro*, così dispone: «I contributi di cui ai successivi articoli 4, 6 e 7 sono erogati in via prioritaria alle scuole paritarie che svolgono il servizio scolastico senza fini di lucro e che comunque non sono legate a società aventi fini di lucro o da queste controllate.

Ai fini del precedente comma, si intendono scuole paritarie senza fini di lucro quelle gestite da soggetti giuridici senza fini di lucro ovvero:

- associazioni riconosciute di cui agli articoli 14 e ss. del codice civile;
- associazioni non riconosciute di cui agli artt. 36 e ss. del codice civile, il cui atto costitutivo e/o statuto risulti da scrittura privata registrata o da atto pubblico;
- fondazioni di cui agli artt. 14 e ss. del codice civile;
- enti ecclesiastici di confessioni religiose con cui lo Stato ha stipulato patti, accordi o intese;
- altre istituzioni di carattere privato di cui all'art. 1 del DPR 361/2000;
- imprese sociali di cui al D.Lvo 155/2006;
- enti pubblici;
- cooperative a mutualità prevalente di cui agli artt. 2511 e ss. del codice civile;
- cooperative sociali di cui alla Legge 381/1991.

L'appartenenza ad una delle predette tipologie di soggetti giuridici senza fini di lucro e l'assenza dei legami di cui al primo comma devono essere autocertificate o documentate dai soggetti interessati».

<p>competenze di cui all'articolo 1, comma 2, l'utilizzo di docenti che siano in possesso dell'abilitazione all'insegnamento per la scuola secondaria superiore o, in via transitoria, di personale in possesso di un diploma di laurea inerente l'area di competenza e di una sufficiente esperienza o, almeno, di un diploma di scuola secondaria superiore e di una esperienza quinquennale. Tale personale deve documentare le esperienze acquisite nell'insegnamento delle competenze di base nella formazione professionale iniziale, ivi comprese quelle maturate nei percorsi sperimentali di cui all'accordo quadro in sede di Conferenza unificata 19 giugno 2003;</p>	<p>abilitazione;</p>
<p>e) prevedere stabili relazioni con le famiglie e con i soggetti economici e sociali del territorio, anche attraverso misure di accompagnamento per favorire il successo formativo;</p>	
<p>f) garantire la collegialità nella progettazione e nella gestione delle attività didattiche e formative, assicurando la certificazione periodica e finale dei risultati di apprendimento;</p>	<p>c) l'istituzione e il funzionamento degli organi collegiali improntati alla partecipazione democratica;</p>
<p>g) essere in possesso di strutture, aule ed attrezzature idonee alla gestione di servizi educativi all'istruzione e formazione dei</p>	<p>b) la disponibilità di locali, arredi e attrezzature didattiche propri del tipo di scuola e conformi alle norme vigenti;</p>

giovani fino a diciotto anni.	
	d) l'iscrizione alla scuola per tutti gli studenti i cui genitori ne facciano richiesta, purché in possesso di un titolo di studio valido per l'iscrizione alla classe che essi intendono frequentare;
	e) l'applicazione delle norme vigenti in materia di inserimento di studenti con <i>handicap</i> o in condizioni di svantaggio;
	f) l'organica costituzione di corsi completi: non può essere riconosciuta la parità a singole classi, tranne che in fase di istituzione di nuovi corsi completi, ad iniziare dalla prima classe;

Da una lettura dei testi accostati è possibile cogliere immediatamente la diversità tra il Dlvo n. 226/2005 e il DM 29 novembre 2007.

Il punto di divergenza è rappresentato, a mio modo di vedere, dal contrasto tra le disposizioni della legge costituzionale n. 3/2001 e della legge 27 dicembre 2006, n. 296 (legge finanziaria 2007), che al comma 622 *Principi su istruzione scolastica obbligatoria* dell'unico articolo dispone: «L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età. L'età per l'accesso al lavoro è conseguentemente elevata da quindici a sedici anni. Resta fermo il regime di gratuità ai sensi degli articoli 28, comma 1, e 30, comma 2, secondo periodo, del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226. L'adempimento dell'obbligo di istruzione deve consentire, una volta conseguito il titolo di studio conclusivo del primo ciclo, l'acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai curricula relativi ai primi due anni degli istituti di

istruzione secondaria superiore, sulla base di un apposito regolamento adottato dal Ministro della pubblica istruzione ai sensi dell'articolo 17, comma 3, della legge 23 agosto 1988, n. 400».

L'articolo 117, comma 3, della Costituzione, come abbiamo visto, riserva l'istruzione e formazione professionale alla legislazione esclusiva delle Regioni.

La legge n. 296/2006, da una parte, ha introdotto l'obbligo di istruzione fino a 16 anni, dall'altra vi ha ammesso transitoriamente anche i centri di formazione professionale (le strutture formative): «Fino alla messa a regime di quanto previsto dal comma 622, proseguono i percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale di cui all'articolo 28 del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226. Restano, pertanto, confermati i finanziamenti destinati dalla normativa vigente alla realizzazione dei predetti percorsi. Dette risorse per una quota non superiore al 3 per cento sono destinate alle misure nazionali di sistema ivi compreso il monitoraggio e la valutazione. Le strutture che realizzano tali percorsi sono accreditate dalle regioni sulla base dei criteri generali definiti con decreto adottato dal Ministro della pubblica istruzione di concerto con il Ministro del lavoro e della previdenza sociale, previa intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281» (articolo 1, comma 624). Il DM 29 novembre 2007 porta ad attuazione quanto ivi previsto.

In conclusione, i centri di formazioni professionale, o strutture formative, vengono accreditati dalle Regioni per attivare in forma transitoria i percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale, ed in questo modo possono ricevere i contributi dal Ministero della Pubblica Istruzione. Infatti svolgono un'attività di istruzione, non di istruzione e formazione professionale!

Così dispone l'articolo 1 del DM 29 novembre 2007: «1. A norma dell'articolo 1, comma 624 della legge n. 296/2006, l'obbligo di istruzione di cui al comma 622 dell'articolo medesimo si assolve, in fase di prima attuazione per gli anni 2007-2008 e 2008-2009, anche nei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale, di durata triennale, di cui all'articolo 28, comma 1 del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226.

2. I percorsi di cui al comma 1 sono progettati e realizzati dalle strutture formative accreditate dalle regioni che rispondano ai criteri generali di cui all'articolo 2, in modo da far acquisire, ai giovani tenuti all'assolvimento dell'obbligo di istruzione, i saperi e le competenze previsti dal regolamento di cui all'articolo 1, comma 622 della legge n.

296/2006, adottato con decreto del Ministro della pubblica istruzione 22 agosto 2007, n. 139».

Sembra pertanto evidente che i centri di formazione professionale, con l'accreditamento regionale, vengono abilitati ad attivare percorsi di istruzione e formazione professionale, validi a far acquisire «ai giovani tenuti all'assolvimento dell'obbligo di istruzione, i saperi e le competenze previsti dal regolamento di cui all'articolo 1, comma 622 della legge n. 296/2006, adottato con decreto del Ministro della pubblica istruzione 22 agosto 2007, n. 139».

In altre parole, i centri di formazione professionale o le «strutture formative accreditate» assolvono ad una funzione statale e per questo sono pagati dallo Stato, ma devono essere accreditati dalle Regioni secondo disposizioni dettate dallo Stato, come abbiamo documentato, mentre, nelle disposizioni della legge n. 53/2003 e del DLvo n. 226/2005 lo Stato si limitava, in materia di istruzione e formazione professionale, a dettare i livelli essenziali delle prestazioni, ai sensi della lettera m), comma 2, articolo 117 della Costituzione. E questo perché la legge n. 296/2006 ha imposto l'obbligo di istruzione fino a 16 anni, non permettendo la scelta dell'istruzione e formazione professionale dopo il primo ciclo.

In conclusione, i centri di formazione professionale, in quanto adempiono la funzione dell'istruzione, diventano «scuole» con l'accreditamento, benché ciò avvenga per i percorsi sperimentali dell'istruzione e formazione professionale, attivati ai sensi della legge n. 53/2003. Infatti il DLvo n. 226/2005 dispone: «1. A partire dall'anno scolastico e formativo 2006/2007 e fino alla completa attuazione del presente decreto il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76 ricomprende i primi tre anni degli istituti di istruzione secondaria superiore e dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale realizzati sulla base dell'accordo-quadro in sede di Conferenza Unificata 19 giugno 2003. Per tali percorsi sperimentali continuano ad applicarsi l'accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni 15 gennaio 2004 e l'accordo in sede di Conferenza Unificata 28 ottobre 2004.

2. I percorsi sperimentali di cui al comma 1 sono oggetto di valutazione da parte del Servizio Nazionale di Valutazione di cui al decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286 e

di monitoraggio da parte dell'ISFOL» (articolo 28 *Gradualità dell'attuazione del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione*)³.

Con la soluzione normativa introdotta dal Ministro Fioroni i centri di formazione professionale (strutture formative) accreditati ricevono i contributi ministeriali, negati, invece, alle scuole paritarie, che attivano i percorsi dell'istruzione ai fini dell'adempimento dell'obbligo.

Lo scontro tra sistema scolastico e istruzione e formazione professionale

In Italia, lo scontro tra discipline umanistiche e discipline scientifiche, tra visione umanistica e visione scientifica della realtà, copre anche lo scontro tra scuola e formazione professionale, tra Stato e Regioni, sviluppato in forma palese con la Costituzione del 1948, che, all'articolo 117 precisava: «La Regione emana per le seguenti materie norme legislative nei limiti dei principi fondamentali, stabiliti dalle leggi dello Stato, sempreché le norme stesse non siano in contrasto con l'interesse nazionale e con quello di altre Regioni: [...] Istruzione artigiana e professionale e assistenza scolastica». Infatti è stato possibile istituire Istituti Professionali di Stato con Decreti del Presidente della Repubblica, facendo riferimento allo strumento giuridico del R.D.L. 21 settembre 1938, n. 2038, convertito nella legge 2 giugno 1939 n. 739.

La situazione non è mutata con la legge costituzionale n. 3/2001; anzi è rinforzata, poiché, come abbiamo visto, l'istruzione e formazione professionale, ai sensi del comma 3 del nuovo articolo 117 della Costituzione, è di competenza esclusiva delle Regioni; ma, in contrasto evidente con il disposto costituzionale, l'articolo 13 della legge 2 aprile 2007, n. 40 dispone puntualmente: «1. Fanno parte del sistema dell'istruzione secondaria superiore di cui al decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, e successive modificazioni, i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali di cui all'articolo 191, comma 2, del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, tutti finalizzati al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore. Nell'articolo 2 del decreto legislativo n. 226 del 2005, al primo periodo del comma 6 sono soppresse le parole: "economico," e "tecnologico", e il comma 8 è sostituito dal seguente: "8. I percorsi del liceo artistico si articolano in indirizzi per corrispondere ai diversi fabbisogni formativi". Nel medesimo

³ L'on. Ministro, con DM 31 maggio 2006, aveva immediatamente sospeso il DM 775 del 31 gennaio 2006, come ha comunicato il Direttore generale per gli Ordinamenti Scolastici, dott. Silvio Criscuoli, con lettera 31 maggio 2006 (Prot. 5137). Il DM 31 gennaio 2006, n. 775 avviava le sperimentazioni del secondo ciclo relative al sistema dei Licei.

decreto legislativo n. 226 del 2005 sono abrogati il comma 7 dell'articolo 2 e gli articoli 6 e 10.

1-bis. Gli istituti tecnici e gli istituti professionali di cui al comma 1 sono riordinati e potenziati come istituti tecnici e professionali, appartenenti al sistema dell'istruzione secondaria superiore, finalizzati istituzionalmente al conseguimento del diploma di cui al medesimo comma 1; gli istituti di istruzione secondaria superiore, ai fini di quanto previsto dall'articolo 3 del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, attivano ogni opportuno collegamento con il mondo del lavoro e dell'impresa, ivi compresi il volontariato e il privato sociale, con la formazione professionale, con l'università e la ricerca e con gli enti locali⁴.

Non potendo presentare in questa sede la storia dello scontro tra sistema scolastico e formazione professionale nel nostro Paese, provo ad indicarne alcune motivazioni, presenti ancora nel documento finale *Persona, tecnologie e professionalità. Gli Istituti Tecnici e Professionali come scuole dell'innovazione*, Roma 3 marzo 2008, della Commissione ministeriale per la riorganizzazione degli Istituti tecnici e Professionali.

L'impostazione idealista o illuminista della scuola italiana

Nel *documento finale* della Commissione ministeriale sono documentate almeno queste problematiche: si discorre di «società della conoscenza» (p. 1) e vi si trova, per esempio, la seguente affermazione: «In un contesto così radicalmente cambiato, sopravvive però una certa tradizione scientifico-tecnologica - che rischia di non cogliere tutte le implicazioni del nuovo contesto - per cui la conoscenza coincide con una forma intellettuale ed astratta di sapere, mentre il sapere pratico, esistente in tutti i lavori e in tutte le attività, non è da considerare una forma di conoscenza, anche se i suoi contenuti sono innegabilmente cognitivi» (p. 3). Viene introdotto «il paradigma della complessità» (p. 4) arrivando a concludere che «Anche le più recenti ricerche sulle modalità di funzionamento dei nostri

⁴ Si tratta del decreto-legge 31 gennaio 2007, n. 7 (in *Gazzetta Ufficiale* - serie generale - n. 26 del 1° febbraio 2007), coordinato con la legge di conversione 2 aprile 2007, n. 40 recante «Misure urgenti per la tutela dei consumatori, la promozione della concorrenza, lo sviluppo di attività economiche e la nascita di nuove imprese, la valorizzazione dell'istruzione tecnico-professionale e la rottamazione di autoveicoli» (*Gazzetta Ufficiale* n. 77 del 2 aprile 2007- Suppl. Ordinario n. 91). L'articolo 13 contiene *Disposizioni urgenti in materia di istruzione tecnico-professionale e di valorizzazione dell'autonomia scolastica. Misure in materia di rottamazione di autoveicoli. Semplificazione del procedimento di cancellazione dell'ipoteca per i mutui immobiliari. Revoca delle concessioni per la progettazione e la costruzione di linee ad alta velocità e nuova disciplina degli affidamenti contrattuali nella revoca di atti amministrativi. Clausola di salvaguardia. Entrata in vigore.*

processi cerebrali sottolineano con chiarezza l'improponibilità dello schema classico conoscenza-azione (ovvero prima conoscenza e poi azione) nella logica causa-effetto, e individuano la natura costruttivistica e sociale del conoscere. La percezione umana appare immersa nella dinamica dell'azione, per cui esiste un nesso assai stretto tra percezione, azione e progetto. La comprensione, pertanto, ha una natura eminentemente pragmatica e le cose e i processi con i quali entriamo in contatto acquistano per noi un senso funzionale al progetto d'azione che intendiamo attivare e sviluppare. L'azione, infatti, non costituisce esclusivamente un tentativo di risposta al bisogno immediato, ma contiene e sviluppa anche la domanda di senso della realtà e dell'essere. Ciò si collega non a caso al superamento dell'assunto tradizionale della separazione tra mente e corpo e della prevalenza del pensiero sull'azione» (p. 5).

Infine si propone «un nuovo umanesimo della scienza e della tecnica» (p. 5) con questi rilievi: «L'insieme di queste acquisizioni (emergenza e causalità circolare) sono interpretabili come critica radicale ad una concezione del sapere che esalta solo gli indirizzi di studio a carattere teorico e a quei sistemi scolastici che attribuiscono assoluta prevalenza al pensiero sull'azione, alla teoria sulla prassi, all'approccio deduttivo su quello induttivo, al sapere sul saper fare, alle attività intellettuali su quelle pratiche.

Il modello curricolare della scuola secondaria italiana è costruito su una gerarchia dei saperi che prevede implicitamente la superiorità delle discipline umanistiche su quelle scientifiche, con la filosofia all'apice dell'intera piramide e con la fisica sopra le altre discipline scientifiche. Questa concezione ha egemonizzato per quasi un secolo il sistema scolastico del nostro paese e di conseguenza ha accentuato la dicotomia tra cultura umanistica e cultura scientifica, tra formazione e

lavoro, relegando ad un ruolo subalterno gli istituti tecnici e professionali».

Mi sembra che siano almeno quattro i rilievi da proporre, dopo una lettura del testo della Commissione ministeriale:

- un approfondimento del concetto di «causalità circolare»
- l'assenza dell'istruzione e formazione professionale nel «nuovo umanesimo della scienza e della tecnica»
- l'assenza dell'«umanesimo» tradizionale nel «nuovo umanesimo della scienza e della tecnica»

- l'assenza di una teoria generale della conoscenza umana, che superi il paradigma illuminista (francese), sia nella versione idealista che positivista.

La causalità circolare

Ecco il breve cenno del *Documento finale*: «La cibernetica poi ha avuto il merito di introdurre il concetto di retroazione dell'effetto sulla causa, avanzando il principio della causalità circolare, principio fatto proprio dalla teoria della complessità. Tale principio considera le diverse cause e i diversi effetti come aspetti interconnessi della realtà, che formano l'intreccio complesso della vita».

Dispiace che su questo discorso non si sia fatto riferimento a Piaget, del quale riferiamo attraverso la sintesi che ce ne ha offerto Elio Damiano⁵: «All'inizio c'è l'azione, anzi 'le' azioni, che si svolgono secondo le regolazioni organiche che l'epistemologo svizzero denomina "*reazioni circolari*", quando i riflessi o dinamismi d'origine endogena (v. la suzione, la fonazione, la prensione ...), vengono 'accomodati' alla realtà: la realtà, con la quale il riflesso viene in contatto per caso, modifica il dinamismo e la fa evolvere verso forme più 'adattate', che con la ripetizione si consolidano e si stabilizzano. Abbiamo così livelli diversi di complessità delle 'reazioni circolari' - 'primaria', 'secondaria', 'terziaria' – via via che esse vengono coordinate fra di loro. Siamo ai primi stadi della "*nascita dell'intelligenza*". Un cambiamento piacevole dell'ambiente, prodotto occasionalmente dalle azioni, viene cercato insistentemente per farlo durare, cioè ripetere: a questo punto l'attività manuale comincia ad essere guidata dalla visione (dapprima riflesso separato dagli altri) e si manifesta l'*intenzionalità*⁶. Per il bambino siamo al terzo stadio (caratterizzato dalla 'reazione circolare secondaria'), ma anche gli adulti, quando notano una conseguenza interessante di una loro azione fortuita tendono a comportarsi così».

⁵ *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, Brescia, Editrice La Scuola, 2006, pp. 120-121.

⁶ Si può approfondire l'intenzionalità con il saggio di Simone Gozzano, *Storia e teorie dell'intenzionalità*. Roma-Bari, Laterza, 1997. Elio Damiano, proseguendo, così presenta l'*intenzionalità* in Piaget: «L'intenzionalità denota massimamente lo stadio successivo, quando si costruisce il coordinamento fra le 'reazioni circolari secondarie' e queste pratiche vengono collegate in una totalità in cui una funge da obiettivo e l'altra da mezzo: mentre prima il risultato era ottenuto casualmente, e si tendeva a ripeterlo, ora invece lo scopo è presente fin dall'inizio, connesso anche alla subordinazione dello strumento (p.e. quando si sposta un ostacolo per raggiungere un obiettivo, oppure quando, da un rumore premonitore, si anticipa che l'adulto sta per allontanarsi). Con la 'reazione circolare terziaria', si manifesta l'esplorazione attiva, con la ricerca di nuove eccitanti esperienze, variando gli schemi di approccio su misura, cioè tenendo conto dei tentativi precedenti» (p. 121).

Ma «la prospettiva di Piaget si distingue dagli approcci canonici perché introduce nei processi conoscitivi la categoria del *tempo* (la '*freccia del tempo*', per usare l'espressione di Prigogine). [...] L'azione possiede un 'prima' ed un 'dopo', non un 'inizio' ed una 'fine' – per cui si dice che l'azione è un processo 'aperto' su entrambi gli estremi – a ragione della sua *irreversibilità*: un'altra 'eresia' rispetto alla concezione meccanicistica, della reversibilità e reperibilità. [...] Non è detto, però, che questa sua irreversibilità comporti un cambiamento unidirezionale: poteva andare così, ma anche in altro modo. Questo non comporta che l'azione sia totalmente svincolata e indipendente: l'azione, invece, comprende la resistenza che ad essa si oppone, come la colomba di Kant non può volare nel vuoto pneumatico, ma ha bisogno dell'opposizione dell'aria. Questa 'solidarietà' degli opposti è quella che i didatti vedono all'opera in quella relazione tra l'insegnante e gli alunni che viene definita come l'aporia fra autorità e libertà. La questione sta in altro modo. La relazione educativa è un '*dispositivo*' che mira a cambiare le persone, ma *attraverso la loro partecipazione*; un 'potere' che ha bisogno di mettere in moto una 'resistenza', quella in grado di realizzare il cambiamento sulle stesse persone che la esercitano. L'autorità dell'insegnante necessita "*che l'altro*' (*colui sul quale viene esercitato il potere*) *sia interamente riconosciuto e conservato fino all'estremo come soggetto che agisce; e che, di fronte ad una relazione di potere, tutto un campo di risposte, di azioni, di reazioni, di effetti e di possibili invenzioni, possa essere aperto*"⁷.

La freccia del tempo e la conseguente irreversibilità non può prevedere un'azione aperta su entrambi i fronti, poiché l'azione è storica, possiede un prima e un dopo irreversibili, e, di conseguenza, non può tornare indietro e il termine «circolare» va precisato. Sembra che il concetto di causalità circolare sia entrato «a far parte della scienza grazie alla cibernetica e in particolare agli studi di Norbert Wiener»⁸.

⁷ Elio Damiano, *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, Brescia, Editrice La Scuola, 2006, pp. 117-118. La citazione di Elio Damiano è da M. Foucault, *The subject and the power*, in Dreyfus H., Robinow P., eds, *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*, Brighton (Sussex), The Harvester Press, 1982, p. 248.

⁸ Alberto F. De Toni, Luca Pomello, *Prede o ragni. Uomini e organizzazioni nella ragnatela della complessità*, Torino, UTET Libreria, 2005, p. 195, che cita P. Greco, *Evoluzioni. Dal big bang a Wall Street. La sintesi impossibile*, Napoli, CUEN, 1999, pp. 20-21: «Cos'è la causalità circolare? E' presto detto. Per tradizione (e per limiti computazionali), nella scienza e nella filosofia il rapporto tra causa ed effetto preso maggiormente in considerazione è stato quello di tipo lineare. La causa A provoca l'effetto B. B, a sua volta, provoca C. In una catena, sequenziale, di eventi. Facile da immaginare. E facile da trattare matematicamente. Norbert Wiener pone, invece, l'accento sui sistemi in cui A e B sono, nel medesimo tempo, causa ed effetto l'uno dell'altro. Sistemi cioè in cui l'effetto influenza la causa, attraverso retroazioni o feedback che creano appunto una causalità circolare. Approfondire lo studio, matematico, di queste relazioni causali, attraverso le nuove capacità di calcolo promesse e offerte dal computer, sembra a Wiener il modo per descrivere, contemporaneamente e in qualche modo unitariamente, il comportamento di una macchina, di una cellula, di un'organizzazione sociale».

L'assenza dell'istruzione e formazione professionale nel «nuovo umanesimo della scienza e della tecnica»

Da tutto il discorso svolto dal *Documento finale* risulta che quanto viene proposto è una nuova visione della conoscenza umana. Se di questo si tratta, non si vede come l'innovazione riguardi unicamente gli Istituti Tecnici e Professionali.

Riteniamo che le motivazioni di questa limitazione siano soprattutto due:

- il quadro normativo (le disposizioni combinate del comma 622, legge n. 296/2006 sull'obbligo scolastico e l'articolo 13 della legge n. 40/2007 in materia di Istituti Tecnici e Professionali), che soffoca il sistema dell'istruzione e formazione professionale;
- la non comprensione, nonostante le ripetute affermazioni, che l'azione umana, l'intervento sulla realtà, il fare a livello umano sono conoscenza effettiva e, pertanto, l'attività professionale è conoscenza, non mera applicazione o esecuzione della dimensione logica della conoscenza.

L'assenza dell'«umanesimo» tradizionale nel «nuovo umanesimo della scienza e della tecnica»

La controprova è data dalla constatazione che il *Documento finale* non prende per nulla in considerazione né la cultura umanistica tradizione né i licei. Forse il quadro normativo proposto imponeva alcuni limiti alla Commissione. Ma la nuova visione della conoscenza umana presentata da essa vale per tutta la conoscenza umana, per tutte le mediazioni didattiche, comprese quelle che vengono attivate nei percorsi liceali.

L'aver trattato unicamente degli Istituti Tecnici e Professionali, con l'esclusione, da una parte dei licei, e, dall'altra, dell'istruzione e formazione professionale, ha impedito:

- sia di pervenire ad una nuova teoria generale della conoscenza umana;
- sia di affrontare il problema della terminalità dei percorsi.

Infatti l'avvio alla professione, all'interno di un apprendimento permanente, cioè durante tutta la vita, non è questione di meri contenuti o di assi culturali, ma di competenze, come vedremo subito; mentre la non terminalità del percorso e l'ingresso all'università per un inserimento successivo nelle professioni, non è questione solamente di ulteriori contenuti «generalì», ma sempre di competenze. La scelta della Commissione e del Consiglio

Toni e Pomello sviluppano il principio della *Causalità circolare* in un capitolo specifico del loro studio (pp. 185-200).

d'Europa delle competenze chiave va in questa direzione, come l'introduzione del Profilo per competenze. Gli Istituti Tecnici, da questo punto di vista, hanno avuto valore fino al 1969, poiché, con l'esame di Stato conclusivo, potevano permettere l'iscrizione all'albo.

E' penoso documentare come persone intelligenti cercano ragioni per giustificare una configurazione degli Istituti Tecnici e Professionali da sostenere unicamente per interessi privati di coloro che vi lavorano o ne traggono utili direttamente o indirettamente; non certo per gli studenti che li frequentano; oppure che si coprono con la scusa che, per ora, non è possibile una rivoluzione, ma si deve procedere ad innovare con gradualità. Già la legge n. 845 del 21 dicembre 1978 *Legge-quadro in materia di formazione professionale* disponeva: «La disponibilità delle strutture destinate agli istituti professionali e alle scuole ed istituti d'arte che non siano utilizzabili o necessarie per la riforma della scuola secondaria superiore, è trasferita alla regione nel cui territorio dette strutture sono ubicate, previa intesa tra il Ministero della pubblica istruzione, la regione stessa e l'ente locale proprietario dell'immobile.

Con decreto del Ministro della pubblica istruzione, d'intesa con la regione e con il consenso degli interessati, il personale degli istituti di cui al primo comma è trasferito nei ruoli della regione nella misura ritenuta necessaria, tenuto conto in modo particolare dell'attinenza delle materie insegnate con la formazione professionale» (articolo 6)!

E' pertanto documentata la non volontà di riconoscere quanto dispone la Costituzione.

L'assenza di una teoria generale nuova della conoscenza umana

Non so se per i motivi proposti o per altri ancora, tuttavia chi ha redatto il *Documento finale* non giunge ad accorgersi che, con le affermazioni scritte, siamo di fronte ad un nuovo paradigma della conoscenza umana, di una nuova teoria generale della conoscenza umana, che lascia alle spalle il modello illuminista, sia nella versione idealista che positivista; una nuova teoria generale della conoscenza umana che ha come logica conseguenza una teoria unificata del metodo⁹ ed una nuova visione della inter-pluridisciplinarietà. Per questa ragione, a mio giudizio, nelle linee operative del *Documento finale* si ripiomba in una visione della conoscenza che si era premesso si sarebbe dovuta superare.

Come si può constatare, siamo di fronte alla uso perverso del «cacciavite», come ebbe ad esprimersi il Ministro Fioroni, nell'assenza di un disegno unitario e coerente di riforma: si

⁹ Colui che l'ha intuita e proposta fin dal 1980 è stato Dario Antiseri, *Teoria unificata del metodo*, Torino, UTET Libreria, 2001, nuova edizione.

tratta di un ritorno agli Istituti Tecnici e Professionali anteriori alla legge costituzionale n. 3/2001, senza rivedere il secondo ciclo nel suo insieme né considerarlo nell'ambito dell'intero percorso scolastico, formativo, universitario e di un apprendimento lungo tutto l'arco della vita, nonostante si voglia far comprendere il contrario. Se già la cosiddetta Riforma Moratti non aveva considerato unitariamente, nella riforma della scuola anche la riforma dell'Università, e, per questo era incappata in problematiche non ancora chiarite di rapporto tra scuola, Università e istruzione e formazione superiore non accademica, con la scelta legislativa del Ministro Fioroni, che obbliga ad un ritorno a quanto è già stato superato, si vorrebbe far credere, dalle premesse, che si è cambiato, quando, successivamente, nelle linee operative, si ritorna al passato con una riverniciatura di facciata?

Ma veniamo alla nuova teoria generale della conoscenza.

Mi sembra che dal pensiero del Novecento emerga una conoscenza umana senza fondamenti, limitata, fallibile e sempre perfettibile: non relativista né scettica, ma neppure assolutista. Ciò che vi è stato di più interessante nel pensiero del Novecento è, da una parte, la scoperta della conoscenza umana come processo: per dirla, in sintesi, con Popper, problemi-teorie-critiche; dall'altra, la concezione della nostra conoscenza come azione e la visione della complessità dell'azione conoscitiva umana con il recupero della scoperta, sempre creativa, di problemi ed elaborazione di teorie, che emergono dai bisogni e dalle attese umane in continua evoluzione, e la necessità del controllo (sperimentale) di quanto si crede di aver conosciuto. Senza il controllo e l'intervento sulla realtà in risposta ai bisogni e alle attese, la conoscenza umana non è completa. Pertanto l'intervento umano sulla realtà, mentre ne fa emergere la imprescindibile dimensione sociale, fa comprendere una dimensione insostituibile della conoscenza umana; evidentemente se l'intervento avviene, in qualche modo, a livello umano, non a livello di mero addestramento. Senza controllare se la nostra conoscenza astratta o logica funziona, la conoscenza umana non è completa: il lavoro, quale intervento sulla realtà, eseguito dall'uomo in quanto tale, è conoscenza e la conoscenza umana giunge a maturazione solamente con l'intervento sulla realtà, il quale, d'altra parte, riapre il discorso del miglioramento continuo della conoscenza (non circolare, ma a spirale).

Infatti la complessità si ha nel passaggio dal reale alla dimensione logica, perché il passaggio, sempre creativo, dalle attese e bisogni ai problemi rappresenta sempre una

semplificazione: la complessità del reale non è mai esprimibile logicamente in forma compiuta. Il passaggio dalla dimensione logica all'intervento sulla realtà è un ritorno alla complessità di ogni situazione reale, mai conoscibile integralmente da noi, per non dire della complessità delle teorie e dei controlli. Una teoria è l'insieme delle conseguenze di essa e queste sono infinite. Qui si apre il discorso del teorema dell'incoerenza di Gödel e l'impossibilità per noi di venire in possesso di un criterio di verità (Alfred Tarski). La considerazione, infine, dell'intervento umano sulla realtà, quale elemento o dimensione del processo conoscitivo umano, ha permesso di giungere alla visione della competenza.

Dal nostro punto di vista la definizione di competenza trova il suo *habitat* all'interno di una teoria generale della conoscenza e di una teoria unificata del metodo: il processo competente si identifica con il processo conoscitivo umano, accolto nella sua integrità; parte dalla realtà e ritorna alla realtà trasformandola secondo la comprensione, storicamente sempre perfezionabile, che l'uomo possiede dei propri bisogni.

«E', pertanto, da una visione del processo conoscitivo umano, del processo per mezzo del quale l'uomo conosce, come riusciamo a comprenderlo oggi, visto nella sua interezza, che noi facciamo emergere la nostra descrizione di competenza.

La competenza è, concretamente, nell'ambito della comprensione prospettata del processo per mezzo del quale l'uomo conosce, «la capacità di attivare un processo che:

- nel tessuto vitale di un'attesa, e dalla percezione psicologica di un bisogno in continua evoluzione
- parte dall'identificazione (logica) di un problema,
- ne elabora una teoria esplicativa,
- e la controlla e falsifica per vedere se porta alla soluzione del problema individuato,
- intervenendo e trasformando la realtà per dare una risposta (prestazione), sempre perfezionabile, altrettanto concreta e pratica, al bisogno individuato.

In altre parole, la falsificazione ha la pretesa di sperimentare se effettivamente la teoria dà risposta al problema individuato e, pertanto, si può procedere alla soddisfazione delle attese e dei bisogni umani rilevati, intervenendo effettivamente per trasformare la realtà per conseguire il fine della crescita umana»¹⁰.

¹⁰ Bruno Bordignon, *Certificazione delle competenze. Premesse teoriche*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2006, p. 14.

Ma il processo conoscitivo umano integrale procede per tentativi ed errori, ed è il medesimo procedimento del circolo ermeneutico, «detto in due linguaggi differenti»¹¹: dalle attese e dai bisogni, colti in forma limitata, fallibile e sempre perfettibile, intuiamo problemi, elaboriamo teorie esplicative, le falsifichiamo controllandole in forma limitata, fallibile e sempre perfettibile, e perveniamo ad interventi di trasformazione della realtà limitati, fallibili e sempre perfettibili per un miglioramento continuo.

E, come «chi si mette a interpretare un testo, attua sempre un progetto»¹², così il processo conoscitivo umano integrale, cioè competente, consiste in un progetto che viene effettivamente portato ad attuazione e valutato in vista di un miglioramento continuo: è un intervento sulla realtà limitato, fallibile, ma sempre perfettibile. La realizzazione medesima dell'intervento competente, trasformativo della realtà, modifica a sua volta i bisogni e le attese e il circolo procede all'infinito.

Ciò che presento è una descrizione logica – e quindi semplificata – del processo conoscitivo umano, mai da noi pienamente conoscibile, come chiarisce Friedrich A. von Hayek, che nel saggio *La teoria dei fenomeni complessi*¹³ scrive (p. 91): «Non considero in questa sede il fatto che, nel caso in cui la mente tenti di spiegare i dettagli del lavoro di un'altra mente dello stesso ordine di complessità, sembra esistere, oltre agli ostacoli puramente "pratici" e nondimeno insormontabili, anche l'impossibilità assoluta: perché concepire una mente che spieghi completamente se stessa implica una contraddizione logica. Di questo ho parlato altrove» e rimanda a *L'ordine sensoriale*¹⁴, del quale mi piace citare il n. 8.97 (è il penultimo): «La possibilità di completare il compito della scienza così da poter spiegare dettagliatamente il modo in cui il nostro quadro sensoriale del mondo

¹¹ Dario Antiseri, *Teoria unificata del metodo*, Torino, Utet Libreria, 2001, nuova edizione, p. 129. Dario Antiseri si pone la domanda: «Qua giunti, una domanda sorge spontanea: c'è davvero qualche differenza fra la teoria ermeneutica di H.-G. Gadamer e la teoria epistemologica di K. R. Popper? Il *circolo ermeneutico* descrive (e prescrive) un procedimento diverso da quello descritto (e prescritto) dal metodo risolvendosi nei tre passaggi problemi-teorie-critiche? In breve: *esistono differenze tra l'ermeneutica e l'epistemologia?*» (pp. 129-130).

¹² H.-G. Gadamer, *Verità e metodo*, Milano, Fabbri, 1972, pp. 313-314: «Chi si mette a interpretare un testo, attua sempre un progetto. Sulla base del più immediato senso che il testo gli esibisce, egli abbozza preliminarmente un significato del tutto. E anche il senso più immediato il testo lo esibisce solo in quanto lo si legge con certe attese determinate. La comprensione di ciò che si dà da comprendere consiste tutta nella elaborazione di questo progetto preliminare, che ovviamente viene continuamente riveduto in base a ciò che risulta dall'ulteriore penetrazione del testo».

¹³ Apparso in M. Bunge (a cura di), *The Critical Approach to Science and Philosophy. Essays in Honor of R.K. Popper*, The Free Press, New York, 1964. L'edizione a cura di Lorenzo Infantino contiene anche un ultimo e successivo paragrafo dal titolo: *Post scriptum sul ruolo delle «leggi» nella teoria dei fenomeni complessi* (pp. 101-104).

¹⁴ *I fondamenti della psicologia teorica*, Introduzione di Heinrich Klüver, Edizione italiana a cura di Francesco Marucci e Angelo M. Petroni, Milano, Rusconi, 1990 (l'edizione originale inglese: *The Sensory Order. An Inquiry into the Foundation of Theoretical Psychology*, Routledge, 11 New Fetter Lane, London EC4P 4EE, è del 1952).

esterno rappresenta le relazioni esistenti fra le parti di quel mondo, implicherebbe che questa riproduzione del mondo includesse una riproduzione di quella riproduzione (o un modello del rapporto modello-oggetto), la quale, a sua volta, dovrebbe includere una riproduzione di quella riproduzione di quella riproduzione, e così via *ad infinitum*. Pertanto, l'impossibilità di spiegare interamente qualunque rappresentazione del mondo esterno elaborata dalla mente comporta anche l'impossibilità di spiegare interamente il mondo "fenomenico" esterno. La concezione di un simile completamento del compito della scienza è una vera e propria contraddizione in termini. La ricerca che la scienza si propone rappresenta, per la sua stessa natura, un compito che non ha mai fine, in cui ogni passo avanti apre necessariamente nuovi problemi» (pp. 275-276).

E' all'interno di questa nuova teoria generale della conoscenza umana che trovano giustificazione e coerenza le affermazioni contenute nel *Documento finale*. Considerando il processo conoscitivo umano dalle attese e dai bisogni fino all'intervento sempre perfettibile di risposta ad essi, analogamente sempre in continua evoluzione, attraverso la dimensione logica di esso, ma sempre pure complessa, perveniamo a definire l'apprendimento come un vero e proprio apprendistato: l'apprendimento, senza l'attivazione dell'intervento sulla realtà in risposta ai bisogni e alle attese, è monco, e non raggiunge un livello pienamente umano. Affinché la conoscenza sia azione umana, chi apprende deve pervenire al rapporto con la verità: l'accoglienza della verità (ma anche il confronto con ciò che si riconosce o appare come verità) può persino sconvolgere tutta la persona implicitamente (provocandone, a volte, un rifiuto o un'accettazione spontanei, non ancora motivati) ma anche esplicitamente (ciò che si intuisce come logicamente collegato e contrario con le proprie scelte di vita). Ne segue la responsabilità personale nel rapporto con la verità¹⁵.

E ciò vale per ogni apprendimento! Ne consegue, coerentemente, che non è un problema solo dei licei o unicamente degli istituti tecnici e professionali o meramente della formazione professionale; la distinzione attuale tra questi ordini e gradi di scuola e di formazione è conseguenza del paradigma illuminista della conoscenza, che, nel *Documento finale*, non viene abbandonato quando si presentano le ipotesi di curriculum degli Istituti Tecnici e Professionali. Ma l'handicap era precedente: nell'impostazione legislativa e

¹⁵ La disponibilità ad accettare la verità è «una condizione indispensabile, implicita nella struttura del *giudizio* [...] l'istanza di verità dello spirito umano è insopprimibile e, quindi, è necessario che la gente *creda* che quanto le è detto è vero» (Evandro Agazzi, *Verità, storia e culture*, in *Nuova Secondaria*, 7 (XXV) 15 marzo 2008, p. 5).

nell'abbandono continuato delle previsioni della Costituzione, oltre che, a livello teorico, nell'assenza di una nuova teoria generale della conoscenza umana.

Il voler indicare gli Istituti Tecnici e Professionali come «scuole dell'innovazione» sembra proprio un'operazione nominalista, che non intende mutare né gli Istituti Tecnici e Professionali né i Licei né la Formazione Professionale ed, evidentemente, non trova conferma né nei percorsi universitari e neppure dell'istruzione e formazione superiore non accademica con l'autoritaria imposizione iniziale della frequenza della scuola fino a 16 anni.

La gestione della dimensione logica della conoscenza umana

Alla medesima conclusione ci porta anche un'altra considerazione, che spiega come l'imposizione dell'obbligo di istruzione fino a 16 anni sia in contrasto con lo sviluppo umano.

Se la conoscenza umana è il processo, che abbiamo descritto logicamente nelle sue fasi principali, sappiamo anche che effettivamente il processo conoscitivo di una persona concreta non segue in forma successiva le tappe descritte di questo processo. Questo dipende sia dalle attitudini delle singole persone che dalle circostanze storiche, sociali generale e specifiche di ognuno e delle situazioni concrete nelle quali una persona è immersa.

La dimensione logica consiste, formalmente, nell'identificazione di un problema, nella elaborazione di una teoria esplicativa e nelle critiche ad essa.

La dimensione logica (astratta) della conoscenza (problemi, teorie, critiche) inizia a svilupparsi, secondo Piaget, dopo i dieci anni ed è soprattutto nell'età della preadolescenza che molti ragazzi manifestano questo sviluppo in fasi e forme diverse. Non tutti arrivano ai 13-14 anni con il controllo e gestione (metacognitivi) della dimensione logica delle conoscenze apprese. Molti vi arrivano successivamente e, ciò che più conta, in forme e secondo vie altrettanto diverse (non esiste una sola via per pervenirvi).

E' documentabile che studenti universitari non riescono ancora a gestire la dimensione logica dei processi conoscitivi da loro attivati e non possiedono un metodo di studio valido. In conclusione, da una parte è necessario il recupero dell'intero processo conoscitivo umano per poter giungere ad acquisire una competenza; dall'altra non esiste un unico percorso formativo per pervenirvi: la pluralità dei percorsi formativi è fondata sull'evoluzione dello sviluppo e del controllo del processo conoscitivo nelle singole

persone. Il protrarre la possibilità di scelta ai sedici anni è un grave danno alle persone e un'imposizione che non tiene conto dello sviluppo umano.

D'altra parte, se persino il Ministro Fioroni, che ha introdotto l'obbligo di istruzione a 16 anni, ha ammesso che l'acquisizione delle cosiddette competenze chiave per l'apprendimento permanente può avvenire anche attraverso il percorso dell'istruzione e formazione professionale, oltre a quelli dei vari Licei e degli istituti Tecnici e Professionali, non si vede che bisogno ci sia di andare tutti a frequentare le scuole e non i centri di formazione professionale o strutture formative accreditati.

Infine, se le competenze chiave per l'apprendimento permanente valgono per tutti i Paesi dell'Unione Europea e del Consiglio Europeo, tutti i sistemi scolastici con gli innumerevoli percorsi attivati, mirano sempre alle medesime competenze, non si vede come solamente in Italia siano i percorsi scolastici, cioè del cosiddetto sistema dell'istruzione, che sono in grado di realizzare tali competenze!

Da questo punto di vista era corretta la scelta del Profilo al termine del secondo ciclo. Analogamente non si vede perché dobbiamo avere tredici anni di scolarità e un anno in più di università (da quattro a cinque). Non si può sopprimere un anno della scuola secondaria? Abbiamo diseducato i ragazzi, togliendoli dal contatto con la realtà e dal renderli utili agli altri: perché devono solamente consumare, senza produrre, fino ad un'età avanzata?

Conclusioni

Siamo di fronte ad una storia che è iniziata, almeno formalmente, con la legge Boncompagni del 4 ottobre 1848, ed ha documentato, da una parte come le mentalità umanistica tradizionale e illuminista francese hanno influenzato anche i programmi dei nostri Istituti Tecnici e Professionali e sviluppato una lotta prima tra il Ministero dell'istruzione e dell'Agricoltura, Industria e Commercio fino al secondo dopoguerra; poi la tra Stato e Regioni fino alla Commissione ministeriale attuale, la quale, mentre dichiara di voler attivare scuole d'innovazione, ritorna ai tempi andati contro le medesime premesse scritte nel *Documento finale*.

Dall'altra si può constatare come nello Stato italiano, dal 1848 in poi, in materia di istruzione e di formazione, vi è stato - e continua ad esserci - un assorbimento continuato, con deterioramento, delle invenzioni e offerte scolastiche della società civile nel sistema scolastico statale, con l'obbligo da parte delle istituzioni della società civile di uniformarsi

alle scuole di Stato per il riconoscimento dei titoli di studio e professionali. Lo Stato ha assunto prima gli istituti tecnici (1848), poi le scuole professionali (1879), gli istituti professionali di Stato (1950), la scuola dell'infanzia (1968), e, ultimamente, i licei linguistici insieme alle attività di accoglienza e parascolastiche. Tuttavia anche la scuola elementare e le scuole umanistiche, prima di divenire statali, erano state istituite dalla società civile, cioè da persone competenti e in grado di sviluppare un'imprenditorialità scolastica.

Chi ha sempre sostenuto le scuole di arti e mestieri (leggi: formazione professionale), con un'appropriata competenza professionale e una adeguata risposta alla domanda, sono stati soprattutto alcuni Istituti Religiosi, che vengono regolarmente «depredati» dei loro risultati conseguiti sul campo. E questo in nome della libertà di educazione e di insegnamento (articolo 33, comma 1, della Costituzione).



CHI SIAMO

Il Centro Studi e Documentazione Tocqueville-Acton nasce dalla collaborazione tra la **Fondazione Novae Terrae** ed il **Centro Cattolico Liberale** al fine di favorire l'incontro tra studiosi dell'intellettuale francese Alexis de Tocqueville e dello storico inglese Lord Acton, nonché di cultori ed accademici interessati alle tematiche filosofiche, storiografiche, epistemologiche, politiche, economiche, giuridiche e culturali, avendo come riferimento la prospettiva antropologica ed i principi della Dottrina Sociale della Chiesa.

PERCHÈ TOCQUEVILLE E LORD ACTON

Il riferimento a Tocqueville e Lord Acton non è casuale. Entrambi intellettuali cattolici, hanno perseguito per tutta la vita la possibilità di avviare un fecondo confronto con quella componente del liberalismo che, rinunciando agli eccessi di razionalismo, utilitarismo e materialismo, ha evidenziato la contiguità delle proprie posizioni con quelle tipiche del pensiero occidentale ed in particolar modo con la tradizione ebraico-cristiana.

MISSION

Il Centro, oltre ad offrire uno spazio dove poter raccogliere e divulgare documentazione sulla vita, il pensiero e le opere di Tocqueville e Lord Acton, vuole favorire e promuovere una discussione pubblica più consapevole ed informata sui temi della concorrenza, dello sviluppo economico, dell'ambiente e dell'energia, delle liberalizzazioni e delle privatizzazioni, della fiscalità e dei conti pubblici, dell'informazione e dei media, dell'innovazione tecnologica, del welfare e delle riforme politico-istituzionali. A tal fine, il Centro invita chiunque fosse interessato a fornire materiale di riflessione che sarà inserito nelle rispettive aree tematiche del Centro.

Oltre all'attività di ricerca ed approfondimento, al fine di promuovere l'aggiornamento della cultura italiana e l'elaborazione di public policies, il Centro organizza seminari, conferenze e corsi di formazione politica, favorendo l'incontro tra il mondo accademico, quello professionale-imprenditoriale e quello politico-istituzionale.