

L'IeFP
TRA SUCCESSI
E MUTAMENTI DI SCENARI

di Giacomo Zagardo

Ricercatore Isfol

Dovremmo comprendere, come dimostrano le esperienze europee, che titoli e diplomi si possono ottenere anche in modi alternativi alle strade usuali dell'istruzione: con l'apprendistato e, soprattutto, con i percorsi formativi professionalizzanti. Nei paesi OCSE ve ne sono di buon livello e contribuiscono a mediare, in alternanza, un primo contatto con il lavoro, motivando i ragazzi a rimanere nei circuiti di apprendimento. Eppure, le dinamiche presenti nel nostro Paese non indicano ancora con decisione le strade che ci si attenderebbe in presenza di manifeste carenze: abbiamo, infatti, grossi problemi per inattività e disoccupazione giovanile, ma anche per dispersione e accesso all'istruzione superiore.

ALCUNI DATI STATISTICI

Gli accessi

Se è vero che in quarant'anni è migliorato l'accesso all'istruzione dopo la licenza media, è anche noto che siamo tra gli ultimi in Europa, dove ci classifichiamo al 21° posto su 27 Paesi. Corriamo, ma senza raggiungere i livelli degli altri: dunque, rischiamo a breve di non essere più competitivi.

Gli abbandoni

Un giovane italiano su cinque tra i 18 e i 24 anni (solo uno su sette in Europa) abbandona prematuramente gli studi secondari post-obbligo senza giungere al titolo previsto. Secondo il Rapporto sulla Coesione sociale¹, la quota dei 18-24enni italiani che **abbandonano gli studi** è pari al 18,8%, mentre scende² al 18,2% secondo il Rapporto Istat 2012: valori, comunque, lontani dall'obiettivo del 10%, stabilito dalla Commissione europea nella *Strategia Europa 2020* e, soprattutto, ancora distanti dalle performance dell'Unione europea, attestata su una media del 13,9%.

¹ Istat, *Secondo Rapporto sulla Coesione sociale*, marzo, 2012.

² Istat, *Rapporto annuale 2012. La situazione del Paese*, maggio 2012, p.78.

A fare le spese di questa situazione sono soprattutto le **fasce deboli**. In primo luogo i **giovani immigrati** che lasciano gli studi nel 43,8% dei casi contro il 16,4% degli italiani, e, in particolare le donne straniere, tre volte più a rischio delle italiane. Secondo il Rapporto annuale Istat 2012, gli abbandoni costituiscono l'elemento discriminante per la **mobilità** tra classi sociali, ancor più che le scelte di diverse tipologie scolastiche: il 37% dei figli degli operai lasciano prematuramente la scuola contro appena l'8,7% dei figli della classe sociale più alta. Questo fenomeno è accentuato al Sud e nelle Isole dove un iscritto su tre non ha conseguito il diploma (uno su quattro nelle altre macroaree).

Nel **Mezzogiorno** è occupato il 31,9% dei circa 400mila giovani *drop out*, contro il 43,8% della media nazionale e il 57,9% nel Nord-est. Questo ci fa capire in modo inequivocabile la maggiore gravità degli **abbandoni nelle aree deprivate del Paese**, dove non si sostiene neanche la debole prospettiva di un assai precoce inserimento lavorativo. Quest'ultimo, al Nord, è considerato come una delle cause più diffuse degli abbandoni, almeno da quando si è accertata una stretta correlazione tra tasso di abbandono e tasso di occupazione giovanile³. Ciò è confermato da una recente ricerca⁴ dell'Isfol, che rileva proprio tra i *drop out* una forte presenza di occupati (per ¾ impegnati a tempo pieno) e marcate differenze territoriali (68,5% al Nord-Ovest e 38% nelle Isole).

Gli
inattivi

Per i giovani meridionali, la più comune alternativa diventa, allora, l'**inattività**. Si tratta dei cosiddetti "persi in transizione" o "lasciati indietro", che l'Ocse chiama più concisamente NEET (*Not in Education, Employment or Training*).

Secondo *Education at a Glance 2011*, nella fascia d'età compresa tra i 15 e i 19 anni, l'11,2% degli italiani non è in formazione, non ha un lavoro e non lo cerca nemmeno, contro il 16,2% dell'Europa dei 21.

La situazione peggiora per i 15-29enni che, da noi, hanno raggiunto il 22,1% nel 2010 (15,4% nella media europea⁵) sull'insieme della popolazione nella stessa fascia di età. Il fenomeno si accentua ancora nelle Regioni Meridionali (31,9%, percentuale doppia rispetto al Centro-Nord), dove si configura come persistente e intrappola i giovani in un limbo che estende nel tempo la loro condizione di precarietà. Sappiamo anche che i

³ Cfr. Michele Pasqualotto, in Atti del seminario internazionale: "O la scuola o la vita"
http://ospitiweb.indire.it/adi/SemFeb2012_Atti/01_Pasqualotto/sa12P_frame_dir.htm

⁴ Isfol Occasional Paper, *Le dinamiche della dispersione formativa dalle analisi dei percorsi di rischio all'attivazione delle reti di supporto*, Isfol, 5 maggio 2012.

⁵ Istat, *Noi Italia 2012* (con riferimento all'anno 2010).
http://www3.istat.it/dati/catalogo/20120215_00/Noi_Italia_2012.pdf

giovani NEET italiani tendono a rimanere fuori del mercato del lavoro, in media, per 4 anni: dunque il doppio di quelli del Regno Unito o dell’Austria. È preoccupante che in Italia, rispetto agli altri Paesi, sia accentuata la condizione giovanile di inattività invece di quella di disoccupazione.

I giovani disoccupati

Non confortano neanche i tassi di disoccupazione giovanile, ripresi a salire dopo un periodo nel quale sembravano volgere verso una diminuzione. Bisogna tornare al 1988 per trovare tassi di disoccupazione giovanile della stessa entità.

A maggio 2012, secondo l’Istat, la disoccupazione interessava 600mila giovani 15-24enni: il 36,2% della forza lavoro e il 10,5% della popolazione complessiva della stessa età. In particolare, il tasso di **disoccupazione dei giovani attivi** è cresciuto (peggiora di 5 punti percentuali rispetto al 2001) portandosi, nella media del 2011, al 29,1% (contro una media a livello europeo del 21%), con un picco del 44,6% per le giovani donne residenti nel Mezzogiorno.

La disoccupazione giovanile è quattro volte più elevata di quella degli adulti (ben al di sopra della media europea), complicandosi con un perverso “effetto cicatrice”. Diversi studi in ambito OCSE convergono, infatti, sulle perduranti difficoltà dei giovani all’indomani dei periodi di crisi: per loro, salari e occupazione sono inferiori anche a distanza di 15-20 anni.

Questo scenario (deficit di titoli, abbandoni, inattività, difficoltà di integrazione delle fasce deboli e disoccupazione persistente) rende ancora più essenziale, in Italia, la programmazione di un’offerta pluralistica, che intercetti in modo articolato i giovani e le fasce deboli, in particolare al Sud, per orientarli con modalità differenti alla formazione necessaria verso un lavoro: un’**occupazione** quanto più possibile, **coerente e non sottoinquadrata**, per non deprimere la motivazione e l’efficacia lavorativa. Si tratta, secondo De Rita, di favorire un’offerta che aiuti soprattutto a far decollare quella fascia intermedia di formazione professionalizzante così richiesta dal mercato.

Meglio la VET

Promuovere la formazione e l’istruzione professionale diventa, pertanto, una via necessaria di sviluppo, recentemente sollecitata dal Direttore esecutivo del Cedefop alla Conferenza europea sulle politiche della VET (*Vocational Education and Training*). Nell’occasione, Christian Lettmayr ha potuto affermare che sebbene non tutti gli obiettivi di Europa 2020 tocchino l’Istruzione e Formazione Professionale, quasi nessuno di essi può ignorarla. Nella stessa sede si è convenuto che la VET debba attrarre quote più grandi di studenti, mentre gli investimenti in offerta formativa

devono procedere di pari passo con i bisogni dell'economia. Anche secondo la DG Istruzione e Cultura della Commissione europea, per tenere sotto il 10% la quota degli abbandoni e accrescere al 40% quella dell'istruzione terziaria bisognerà che **almeno uno studente su due scelga la VET**.

Questa speranza sembra, in Italia, in parte confermata dalla struttura apparentemente equilibrata del nostro sistema (la metà degli studenti di primo anno sarebbe già nella VET), oltre che dalle rilevazioni sulle pre-iscrizioni dell'a.s. 2012/13. Da esse, infatti, appare un incremento, sia pur leggero, delle preferenze per gli istituti professionali a discapito di quelle per i licei⁶.

Tuttavia, gli istituti tecnici e (soprattutto dopo l'abolizione del triennio qualificante) l'istruzione professionale, già difficilmente distinguibile da quella tecnica, mostrano un orario del biennio pesantemente connotato da materie generaliste⁷ e portano a frequenti bocciature. Secondo il *Rapporto sulla qualità della scuola*⁸ la **dispersione scolastica** continua a peggiorare⁹ soprattutto negli istituti professionali e tecnici, dove al primo biennio vi si perde rispettivamente il 24% e il 17% degli studenti (contro l'11% nei licei). Ne consegue che i 14-16enni meno interessati ad apprendimenti astratti vengono respinti precocemente dal sistema senza professionalizzarsi.

La via italiana alla VET risulta, dunque, poco efficiente rispetto alla sua finalità: professionalizzante sì, ma all'accesso e non all'uscita, nel nome ma non nella pratica. In particolare, verrebbe meno una delle caratteristiche distintive della VET, fortemente connotata in altri Paesi da un robusto approccio per competenze e da una più stretta osmosi (alternanza) con l'impresa.

Alle difficoltà della VET italiana si aggiunge la scarsa efficacia, ossia quel disallineamento con il mondo del lavoro in termini di competenze richieste, più volte rimarcato dalle indagini *Excelsior*.

⁶ A ben leggere i dati forniti dal Ministero, si osserva che l'incremento negli istituti professionali è sostanzialmente da attribuire alla sussidiarietà complementare (ragazzi che si iscrivono a percorsi triennali di IFP con obiettivi regionali all'interno degli istituti professionali di Stato) che nell'anno precedente non era stata rilevata.

⁷ Va aggiunto, per gli Istituti professionali, che la riforma ha rimosso anche la cosiddetta "Terza area", ossia ore di insegnamento effettuate da esperti (e non da docenti teorici) in ambito professionalizzante.

⁸ Tuttoscuola, 2° *Rapporto sulla qualità nella scuola*, 2011.

⁹ Dal 2007 al 2010 l'aumento della dispersione è presente nei tecnici (dal 15 al 16,6%), nei professionali (dal 22,3 al 24%), ma anche, sia pur lieve, nei licei (dall'11 all'11,4%).

PRINCIPALI FOCUS PER LE POLITICHE

Tenuto conto di questi elementi vi sono, dal lato dell'offerta, alcune politiche necessarie a correggere la perdurante deriva negativa. Esse potrebbero toccare molti aspetti ma dovrebbero, comunque, riguardare alcune azioni specifiche:

1. sostegno per allineare le competenze carenti alle richieste delle imprese;
2. maggiore attrattività della VET per ridurre il fenomeno degli abbandoni;
3. promozione di percorsi misti studio-lavoro.

Allineamento *Excelsior 2011* dà al 28% la quota¹⁰ di licenziati dal sistema educativo che non si allinea alle richieste del mondo del lavoro nonostante la domanda. La valutazione delle imprese in merito alla necessità di ulteriore formazione dei neo-assunti si attesta, infatti, attorno al 72%, in linea con i livelli degli anni 2006-2010, oscillanti tra il 71 e il 74%. Il disallineamento, ancora evidente, fra domanda e offerta di lavoro riguarda soprattutto la capacità di lavorare in gruppo (evidenziata nel 52% delle risposte) e l'autonomia (46%), ma anche le abilità manuali (43%) e la capacità di risolvere problemi (41%).

Il *gap* è eloquente. Del resto, il voler **allineare le competenze carenti** alle richieste delle imprese, innalzando la qualità del sistema formativo, è coerente con le sollecitazioni comunitarie¹¹. È pertanto, necessario promuovere la qualità delle strutture ma anche la scelta dei percorsi formativi più utili al Paese, non solo quelli più facili o graditi per allievi o istituzioni educative. Questo dovrebbe portare a realizzare vere politiche di valutazione e di indirizzo che dispongano l'offerta in ordine alle reali esigenze dell'economia.

La volontà di sostenere, in una logica di **qualità**, i dispositivi territoriali di accreditamento delle strutture per l'IeFP risulta già presente nel percorso di revisione del decreto sull'accREDITAMENTO delle strutture formative, poi sfociato nell'Intesa del 20 marzo 2008. Tale dispositivo non solo orienta all'accertamento di criteri di carattere burocratico (logistica, situazione economica dell'ente, etc.), ma anche alla

¹⁰ http://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni/Excelsior_2011_Executive.pdf, p.67.

¹¹ Nel dicembre 2008 la Commissione ha lanciato la "New Skill for New Jobs Initiative", proprio con l'obiettivo di individuare il *mismatch* con le competenze richieste e, in positivo, far emergere quelle capacità che vengono incontro ai fabbisogni delle imprese. A costituire un riferimento utile è, inoltre, la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale*. In essa (Allegato II, punto 9) si sollecita l'identificazione dei fabbisogni di formazione nel mercato del lavoro e la rispondenza dell'Istruzione e Formazione Professionale all'evoluzione della domanda.

valutazione di requisiti di efficacia e di efficienza degli interventi, in termini di risultati nell'apprendimento acquisito dagli utenti e di occupabilità. Si auspica, tuttavia, su questo punto, una piena e più trasparente convergenza dei dispositivi regionali rispetto alle più stringenti indicazioni dell'Allegato II della Raccomandazione europea sulla qualità¹².

Attrattività

Altro problema è quello dell'attrattività dei percorsi di studio e formazione della VET. Il 24° Rapporto Italia¹³, presentato dall'Eurispes nel febbraio scorso, ci mostra un quadro delle dinamiche che ruotano intorno all'educazione che vede i genitori incapaci di percepire a fondo il *gap* generazionale e le difficoltà dei figli. I genitori, in particolare, tendono a sottostimare i bisogni valoriali inespressi di una **generazione annoiata a scuola** (61,7%), che assume comportamenti a rischio (droga e alcool) per una quota non indifferente (rispettivamente 9% e 15%). Una realtà difficile dove, in media, gli studenti subiscono isolamento di gruppo e danneggiamento di oggetti nel 10% dei casi. Così com'è la scuola non va più bene per l'89% dei ragazzi e per il 91% dei genitori. Non è più vista come occasione per sviluppare il senso critico e arricchirsi in **valori socialmente utili**, dal momento che in questo, prima della scuola, hanno fallito o sono state messe all'angolo la famiglia, la politica e le altre agenzie valoriali, determinando il vuoto etico della società in cui viviamo. Ad essa si chiede, più prosaicamente, di accrescere la cultura e di preparare al lavoro per ottenere presto l'autonomia (nonostante la presente contingenza sia sempre più sfavorevole). Per altro verso i ragazzi chiedono alla scuola più opportunità di scegliere i temi sui quali soffermarsi e più spazio per le attività pratiche, mentre giudicano i docenti meno severamente di quanto non facciano i propri genitori.

A livello europeo, tra le misure suggerite con l'obiettivo di promuovere un **apprendimento più attraente**¹⁴, si individuano le **metodologie attive**, da situare in un contesto che, secondo le scoperte della moderna psicologia cognitiva, valorizzi stili di apprendimento multipli. È un approccio centrato sulla persona che apprende, orientato alla partecipazione socializzante in comunità di pratica, utili per la condivisione di attività ed esperienze. Un ruolo importante per avvicinare gli studenti

¹² Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio *Istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale*, 18 giugno 2009, Allegato II.

¹³ Eurispes, RI 2012. *24° Rapporto Italia*, Datanews, 2012, Cap. 5, Scheda 43, Tab. 9, 10 e 14.

¹⁴ La questione dell'attrattività degli studi è stata posta dal Consiglio europeo di Barcellona nel marzo del 2002, e con la successiva istituzione del "Gruppo H". Esso era interessato a sviluppare la flessibilità nei sistemi educativi per "accrescere l'accesso di differenti gruppi di discenti a differenti tipi di insegnamento". L'obiettivo era quello di "rendere l'apprendimento più attraente, rafforzando il legame con la vita professionale e la società".

all'apprendimento lo svolgerebbero anche i **luoghi di studio**, nei quali creatività e innovazione trasformino gli ambienti tradizionali in “*learning-conducive environments*” facilitanti l'impegno¹⁵.

Alternanza

Una possibilità in più nella direzione di rendere i percorsi di studio e formazione più attraenti e dotati di senso per i giovani, è data dal decollo della *metodologia* dell'**alternanza** scuola-lavoro, presente nel Dna della formazione e già impostata normativamente per la scuola nella Legge 53/03 e dal D.lgs. 77/05.

Il successo di questa metodologia formativa è dato dal fatto che la collaborazione tra istituzioni educative e imprese “*ha un ruolo nello sviluppare l'occupabilità, l'imprenditorialità e la familiarità con il mondo del lavoro*”, come affermato dalle Conclusioni del Consiglio dell'Unione europea del 19 maggio 2009. Tirocinio e alternanza sono utili ad avvicinare i ragazzi alla cultura d'impresa e alle competenze trasversali richieste dal mondo del lavoro, ma occorre che vi sia una disciplina leggera, senza troppi vincoli, che li inserisca rapidamente nei percorsi di studio.

Secondo i dati *Excelsior 2011*, per quasi la metà delle nuove assunzioni si richiederebbero **stage e precedenti esperienze in azienda** (Mezzogiorno 61%, Centro 54% e Nord 56%), confermando che, senza il contatto con il lavoro, quello della scuola non sembra un “prodotto finito” agli occhi dei datori di lavoro. In particolare, per le professioni operaie specializzate verrebbe richiesta una precedente esperienza per il 69% dei casi.

Dunque, a dispetto degli ingenti finanziamenti, della lunghezza e del peso dei percorsi formativi, non si riescono a preparare sempre buoni “candidati al lavoro” e, talvolta, i giovani sono già fuori mercato prima di iniziare l'attività.

Bisogna aggiungere che i paesi europei che hanno minori problemi di inserimento dei giovani sono quelli che hanno **transizioni più osmotiche tra formazione e lavoro**. Infatti, l'“*agire*” le competenze non solo evita il declino delle competenze già formalmente acquisite ma, anzi, le potenzia per una pronta entrata nel mondo del lavoro. Prova ne è che sono meno coinvolti nel fenomeno della mancanza di occupazione giovanile i paesi che più hanno adottato l'alternanza all'interno dei percorsi formativi. Germania, Austria, Danimarca e Olanda (in Irlanda e Regno Unito la transizione è più rapida ma instabile) hanno meno problemi perché realizzano negli stessi percorsi i tempi di reciproca conoscenza tra candidati all'assunzione e impresa.

¹⁵ CE, Working Group H, “*Making learning attractive and strengthening links to working life, research and society at large*”, 2003.

Diversamente, in Italia e Spagna la transizione, più rigidamente seriale (prima formazione e poi lavoro), è difficile e accidentata.

Le *soft skills* richieste dalle imprese si ottengono più facilmente in un ambiente di alternanza ma, attualmente, solo il 10% dei 20-24enni italiani combinano scuola e lavoro in percorsi misti. Non così in altri paesi. In Finlandia, ad esempio, sono molti i giovani che mantengono relazioni con il mondo del lavoro durante i loro studi e di pari passo con l'età (23% dei 18enni e il 50% dei 23enni), proprio perché favoriti dalla dimensione formativa dei percorsi in alternanza¹⁶. In quel paese, colpisce la crescita di studenti-lavoratori tra chi frequenta la VET: 20 punti percentuali in poco meno di 10 anni.

IL CONTRIBUTO DELLA FP

Quello aperto con la IeFP è un canale ormai “a regime” per legge, che se ben organizzato e sostenuto stabilmente con risorse certe (coerentemente andrebbero messi “a regime” anche i finanziamenti) potrebbe esprimere un’offerta in linea con le necessarie politiche innovative sull’*education*. Si configura come alternativo pedagogicamente e non semplicemente complementare a quello dell’istruzione. Vi si manifesta un vantaggio esperienziale delle istituzioni formative in ricchezza di iniziative, anche se queste non sempre vengono realizzate con sistematicità in tutte le realtà regionali.

Orientamento Una delle espressioni più tangibili di questa ricchezza è l’orientamento: da quando il tradizionale Centro di Formazione Professionale ha lasciato il posto ad agenzie multifunzionali si sono potuti migliorare quei servizi di guida alle fasce più deboli di cui il nostro sistema scolastico è, in massima parte, carente. In particolare, alcune azioni orientative, diversificate per funzioni e utenza, realizzano un costante accompagnamento alla persona durante tutte le fasi del processo formativo. Vi si incontrano accoglienza e bilanci di competenza, consulenza orientativa, orientamento informativo, laboratori per l’auto-orientamento, stage e tirocini, accompagnamento al lavoro, attività di riallineamento e di integrazione per soggetti con disagio ecc.

Attrattività Alla prova dei nuovi percorsi di IeFP, la Formazione Professionale dimostra una natura flessibile e inclusiva, indubbiamente capace di rispondere ai bisogni di una larga fascia di giovani. Qui, la diversità di *setting* degli apprendimenti e la maggiore curvatura su approcci didattici innovativi e competenze professionalizzanti rende lo studio meno teorico e più attraente ai ragazzi.

¹⁶

Isfol, *La punta di diamante. Scenari di scolarizzazione e formazione in Europa*, Ediguida, 2010, p.59.

Metodologie
attive

Si apprende attraverso il “fare”, permettendo agli allievi di sperimentare le proprie abilità, di collegare l’operatività a sapere e saper essere e di dare senso tangibile all’insegnamento. Attraverso una didattica basata sull’uso di metodologie di tipo induttivo, l’orientamento alle competenze tiene insieme conoscenze, abilità, valori, atteggiamenti e comportamenti, finalizzandoli al conseguimento della qualifica (o del diploma). L’apprendimento si attua in una **pluralità di contesti**, propri del mondo del lavoro e di quello della formazione. Ne sono espressione l’aula, il laboratorio attrezzato, l’azienda, il contesto territoriale o, in qualche caso, la scuola o il paese straniero. Vi sono utilizzate differenti **risorse didattiche** (computer, video-registratore, lavagne interattive ecc.) e una varietà di **metodologie di apprendimento** (esercitazioni pratiche, giochi di ruolo, simulazioni, ricerca-azione, progetti di interesse, simulazione d’impresa, *cooperative learning*, centri risorse ecc.).

In tal modo, l’istituzione formativa riesce a motivare nel concreto, offrendo agli allievi un percorso organico e una formazione unitaria (educativa, culturale e professionale) ispirata a valori socialmente utili.

Attività
extra-
curricolari

Dove la scuola, percepita come più impersonale e burocratica, non riesce a tenere assieme l’esigenza dei risultati cognitivi con il bisogno di autorealizzazione di molti adolescenti (specialmente quelli a rischio di abbandono), le istituzioni formative propongono un modello educativo che sollecita i giovani all’uso di intelligenze e stili alternativi per ottenere le competenze richieste. In questo sforzo, spesso ci si appoggia anche ad attività non strettamente curricolari (del tempo libero e di formazione umana, interne o collegate), dal momento che una consistente parte degli adolescenti vive una forte tensione fra esigenza di riuscire nello studio e attività esterne ad esso. Un’attenzione da non sottovalutare, se è vero che tra i fattori maggiormente legati ad esiti di successo e di occupazione uno dei primi è la vivacità della vita di relazione sociale e culturale¹⁷.

A differenza delle attività scolastiche, giudicate noiose¹⁸, routinarie e di scarso interesse, le preferite da questi adolescenti rivelano una grande capacità di accesso e di legame e li portano a formarsi provando la loro individualità, i loro valori e il loro carattere. Due istituzioni formative su tre offrono allo sviluppo di questi elementi uno spazio di agibilità regolato fuori dai percorsi¹⁹, stimolando la partecipazione sociale e riducendo i danni di eventuali precedenti insuccessi scolastici.

¹⁷ Anna Teselli, dell’Ires nazionale, *L’efficacia della formazione professionale per i giovani*, Donzelli editore, Roma, giugno 2011, p. 86

¹⁸ Su questo tema vedere anche i risultati della ricerca *Sistema di indagini sui rischi comportamentali in età 6-17 anni*, (in *Tuttoscuola*, 29 marzo 2011) facente parte di un progetto coordinato, in Italia, dall’Istituto Superiore alla Sanità. Da essa emerge che il livello di soddisfazione dei 15enni italiani rispetto alla scuola è al quart’ultimo posto su 41 paesi.

¹⁹ Fondazione Sussidiarietà, *Sussidiarietà e... istruzione e formazione professionale*, a cura di Carlo Lauro e Elena Ragazzi, Mondadori Education, aprile 2011, p.123.

Coinvolgimento delle famiglie

La stessa attenzione è riservata al **rapporto con le famiglie**²⁰, stretto con iniziative sistematiche che vedono, nell'ambito del Centro, la partecipazione congiunta di formatori, genitori e figli per il superamento delle difficoltà scolastiche e relazionali manifestate da questi ultimi²¹.

Comunità educante

Ciò mostra lo sforzo delle istituzioni educative della società civile per formare un *nuovo capitale sociale*, fatto di alleanze con famiglie e studenti, ma anche con altri attori del territorio, mentre si costituisce, in funzione inclusiva, un patrimonio di risorse e opportunità immateriali a disposizione dei nuclei che ne hanno bisogno. Pertanto, nell'ambito del pluralismo istituzionale garantito dalla legge 53/03, le istituzioni formative non offrono solo istruzione o formazione ma una base comune su cui dare senso e potenziare l'apprendimento. L'**ethos dell'istituzione formativa** riveste uno specifico ruolo nell'ambito pedagogico ed educativo ma fa anche da apripista ai saperi e alle competenze.

L'istituzione formativa è portatrice del peculiare capitale collettivo degli enti intermedi tra Stato e cittadino: un capitale costituito da patrimonio culturale e relazionale, modelli educativi, stili, valori, motivazioni, atteggiamenti, ambiente di apprendimento, aspettative e intenzionalità, dove l'effetto del collettivo è molto più importante della bravura del singolo docente/formatore. In altre parole, risulta essenziale l'organizzazione di una comunità coesa, operante attorno al progetto educativo condiviso che la caratterizza. Qui, l'accento rimane sulla *comunità*, "perfetta unità delle volontà", più che su una più generica *società* che delimita il "complesso delle relazioni funzionali - giuridiche economiche o altro - dove si vive l'uno accanto all'altro ma sostanzialmente separati"²².

Sono, verosimilmente, queste alcune delle principali ragioni del successo delle istituzioni formative all'interno del sistema educativo.

Emerge, infatti, da una prima lettura dei dati sulla IeFP, la forte crescita degli iscritti, avvenuta in una situazione di instabilità e nonostante la carenza di politiche di

²⁰ Un rapporto di estrema importanza ai fini del successo formativo e occupazionale: è noto il valore del coinvolgimento delle famiglie come leva di supporto e motivazione per il successo del percorso scolastico e formativo dei figli, ma anche dal punto di vista occupazionale si apprende che i giovani in famiglie con entrambi i genitori, moltiplicano le probabilità di trovarsi nel gruppo degli attivi (Anna Teselli, dell'Ires nazionale, *L'efficacia della formazione professionale per i giovani*, Donzelli editore, Roma, giugno 2011, p. 87-90.). Inoltre, emerge da una recente indagine Isfol sulla dispersione (Isfol Occasional Paper, *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*, p.34) che i *drop out* adolescenti hanno "un profilo psicologico fragile" e sono "scarsamente sostenuti dalle famiglie (...) le quali non riescono a supportare i figli nel superamento delle difficoltà scolastiche e relazionali".

²¹ Fondazione Sussidiarietà, *Sussidiarietà e... istruzione e formazione professionale*, a cura di Carlo Lauro e Elena Ragazzi, Mondadori Education, aprile 2011, p.122.

²² Pierpaolo Donati, *Teoria relazionale della società*. F. Angeli, 1992.

orientamento verso questo tipo di offerta. Un successo espresso da una crescita costante fin dai primi anni di sperimentazione e lontana dai misurati e, spesso, altalenanti andamenti delle tipologie scolastiche legate esclusivamente all'istruzione. Per questo motivo è stato detto a ragione che “nessun settore (educativo) nel nostro paese ha fatto registrare in un tempo così breve un'analogia crescita”²³. Trattandosi di un'esperienza innovativa e di valore, l'apprezzabile incremento è avvenuto nonostante gli ostacoli (di finanziamento, di organizzazione e dovuti al mutare dei modelli regionali per discontinuità politica) e ha scoperto un potenziale di attrazione probabilmente ancora più ampio.

Vale la pena di notare che i ragazzi si iscrivono alla IeFP considerandola sempre più spesso “una prima scelta dal punto di vista formativo e non un ripiego a seguito di un'esperienza sbagliata”²⁴. Dall'ultimo Monitoraggio Isfol sappiamo, ormai, che l'IeFP è stata vocazionale e non di ripiego per almeno il 39% degli iscritti al primo anno, censiti come 14enni²⁵, per questo, entrando in positiva concorrenza con i percorsi di istruzione.

Visti i risultati, alcuni ritengono che si dovrebbero trasferire nel sistema scuola le buone pratiche della Formazione Professionale²⁶. Tuttavia, sebbene questo proposito teorico sia condivisibile, siamo più propensi a pensare che la migliore attuazione di queste pratiche sia nel terreno dove queste, non a caso, spontaneamente nascono.

È in questa prospettiva che, ad esempio, l'ex Ministro dell'Istruzione Luigi Berlinguer ha potuto sostenere²⁷ recentemente che “la funzione educativa deve sprigionarsi da tutta la società”: nell'ottica del *Life long learning* è ormai anacronistico pensare di trovare salvezza (*extra schola nulla salus!*) solo in un percorso statalizzato per tutta la vita.

La difficoltà di comprendere la gestione istituzionale e sovvenzionata di un pezzo del sistema educativo pubblico da parte della società civile rimane ancora, in Italia, una tara ideologica che tenta di trovare sponda nell'attuale contingenza. La crisi, infatti, induce a considerare scuola e formazione più sotto il profilo occupazionale che per i caratteri di innovatività didattica-pedagogica e di risposta ad esigenze dei ragazzi e del mondo produttivo.

Balzelli
ideologici
e società
civile

²³ Francesco Scrima, *La formazione professionale iniziale*, Cisl scuola, maggio 2011, p.2.

²⁴ Anna Teselli, *L'efficacia della formazione professionale per i giovani*, Donzelli, Roma, giugno 2011, p. 198.

²⁵ MLPS-Isfol, *I percorsi di istruzione e formazione professionale a.f. 2009/10 e 2010/11*, Gennaio 2012, p. 23.

²⁶ Fondazione Sussidiarietà, *Sussidiarietà e... istruzione e formazione professionale*, a cura di Carlo Lauro e Elena Ragazzi, Mondadori education, aprile 2011, p.62.

²⁷ Convegno Adi (Associazione docenti italiani) “*O la scuola o la vita*”, Bologna 24 e 25 febbraio 2012. Intervento di Luigi Berlinguer: http://ospitiweb.indire.it/adi/SemFeb2012_Atti/01b_Berlinguer/sa12B_frame_dir.htm

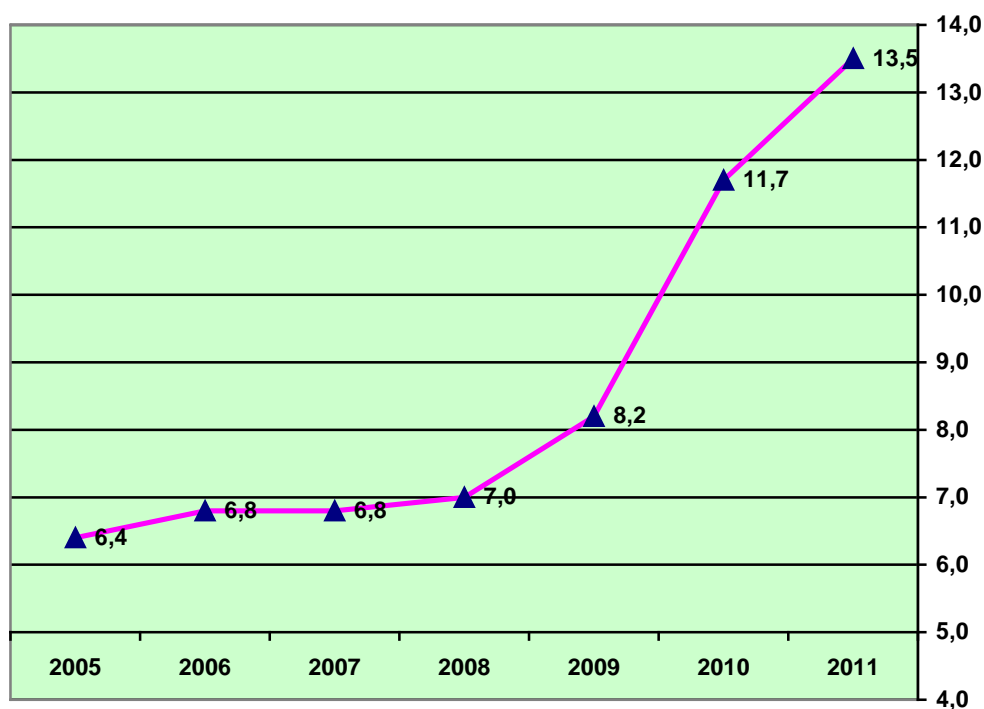
L'IeFP COME RISPOSTA AL MONDO DEL LAVORO E AI GIOVANI

La corrispondenza della IeFP e, in particolare, delle istituzioni formative alle attese del nostro sistema economico è attestata dall'incontro con una domanda urgente di lavoratori qualificati per sostenere l'uscita dalla crisi economica.

Il mercato del lavoro

Excelsior²⁸ 2011 indica previsioni "decisamente positive" circa l'ingresso in azienda (come lavoratori non stagionali) di figure in possesso di una qualifica professionale (24,3%). Ciò in presenza di una minore crescita dei possessori di laurea (7,8%) e di diploma (0,6%).

Grafico 1 - Preferenze aziendali per le assunzioni da IeFP regionale, in % sul totale e per annualità, a.f. 2005-2011.



Fonte: elaborazione Isfol su dati Unioncamere.

Tavole dei Rapporti Excelsior n. 32 del 2006, n. 29 del 2007, n. 18 del 2008 (Vol.II), n. 17 del 2009, 2010 e 2011 (Vol.II).

Su questa linea, l'orientamento registrato negli ultimi anni ha visto costantemente salire la quota percentuale delle preferenze relative alle assunzioni a "livello Formazione Professionale regionale" (Grafico 1). Dunque, siamo in presenza di una conferma delle tendenze dal 2005 ad oggi, segno di una diversa sensibilità degli imprenditori per l'IeFP regionale rispetto alla formazione pre-riforma. Del resto, l'istituzione formativa intrattiene storicamente significativi legami con il suo contesto

²⁸ Unioncamere, *Sistema Informativo Excelsior 2011. La domanda di formazione e di professioni delle imprese*. Novembre 2011.

produttivo, specie con la rete delle piccole imprese, costruita in buona parte da ex allievi.

*L'inserimento
dei giovani*

Questo apprezzamento è confermato da un'indagine Ires sull'IeFP²⁹ dove si rileva una sostanziale parità di opportunità di inserimento dei qualificati rispetto ai diplomati e un successo in sei giovani su dieci: essi, una volta ottenuta la qualifica professionale, si inseriscono presto nel mondo del lavoro o continuano a studiare.

*Un lavoro
coerente*

Dalla stessa ricerca appare che l'inserimento lavorativo è più rapido e stabile di quello dei licenziati dalla scuola media (specialmente in presenza di un contratto di apprendistato) mentre, per un qualificato su due, il lavoro svolto è in linea con il percorso formativo realizzato. Ad una conclusione simile giunge anche l'Isfol con una sua indagine³⁰ quando rileva che il 60% degli intervistati che lavorano dichiara di svolgere un'occupazione coerente (64% maschi e 52% femmine)³¹.

*...e non
sotto-
inquadrate*

Altro aspetto da considerare è l'evidenza che pochissimi siano i giovani qualificati sotto inquadrate, a differenza di quanto accade per diplomati e laureati dei percorsi dell'istruzione³². L'87% di chi risulta occupato ha un lavoro dipendente (apprendistato 36%, TD 33% e a tempo indeterminato 25%), mentre solo il 5% ha un contratto di collaborazione e l'8% è autonomo. Inoltre, riguardo alle assunzioni per titolo di studio emerge da Excelsior³³ che le imprese sembrano orientarsi verso soggetti con qualifica professionale per esercitare mestieri per i quali in passato si pensava necessario il possesso del diploma.

Riguardo gli esiti occupazionali dei qualificati³⁴, anche l'Isfol rileva un buon andamento delle agenzie formative, in quanto il 70% dei ragazzi provenienti da queste ha trovato lavoro entro un anno della qualifica (85% a due anni), contro il 50% di quelli provenienti dalle scuole (78% a due anni). Ma già a tre mesi dal conseguimento della qualifica, un qualificato su due trova il primo impiego e a tre anni la quota degli occupati sale al 59%.

Per altro verso, secondo un'analoga indagine della Fondazione per la Sussidiarietà³⁵ si evidenzia un maggiore tasso di occupazione a sei mesi (+10%) tra chi ha frequentato con successo gli IPS rispetto alle Agenzie, ma ciò è ampiamente compensato dall'età quasi sempre più matura (e dunque più appetibile alle imprese in questa fascia di età)

²⁹ Anna Teselli, Ires nazionale, *L'efficacia della formazione professionale per i giovani*, Donzelli editore, Roma, giugno 2011, p.20-22.

³⁰ Isfol, *Gli esiti formativi e occupazionali dei percorsi triennali*, Seminario Isfol dalla formazione al lavoro, Roma, 22 giugno 2011, p.18

³¹ Isfol, *Gli esiti formativi e occupazionali dei percorsi triennali*, Seminario Isfol dalla formazione al lavoro, Roma, 22 giugno 2011, p.23.

³² Anna Teselli, *L'efficacia della formazione professionale per i giovani*, Donzelli, Roma, giugno 2011, p. 27.

³³ Unioncamere, *Sistema formativo Excelsior*, 2011, vol. I.

³⁴ Isfol, *Gli esiti formativi e occupazionali dei percorsi triennali*, Seminario Isfol dalla formazione al lavoro, Roma, 22 giugno 2011, p.17.

³⁵ Fondazione Sussidiarietà, *Sussidiarietà e... Istruzione e Formazione Professionale*, Rapporto sussidiarietà 2010, Aprile 2011.

di chi ha concluso un percorso per il diploma (5 anni teorici) rispetto alla qualifica (3 anni teorici).

*Contrasto
agli
abbandoni
e rientri
in istruzione*

Le Istituzioni formative favoriscono anche i processi di reinclusione. Proseguimento nella IeFP e rientri in istruzione sono elementi utili a capire l'impatto dei percorsi triennali sulla potenziale popolazione che rinunciarebbe a conseguire un titolo, esponendosi a maggiori rischi nel consolidare la propria carriera professionale.

Per una quota non residuale di giovani, la IeFP triennale ha portato ad un rilancio della volontà di continuare ad apprendere: nei percorsi scolastici, attraverso il rientro nel canale dell'istruzione secondaria³⁶ o nel cosiddetto quarto anno di IeFP³⁷.

*L'inserimento
degli
stranieri*

Bisogna, inoltre, considerare che il sistema di IeFP regionale ha agito in funzione inclusiva anche per la formazione degli immigrati.

Nell'a.f. 2010/11, la quota degli allievi stranieri nelle Regioni che hanno risposto al monitoraggio dell'Isfol sulla IeFP è stata del 16,2% per i percorsi triennali, mentre la percentuale di studenti con nazionalità non italiana presenti tra gli iscritti alle istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado nelle stesse Regioni era appena del 7,2%. Ciò conferma che le istituzioni formative rappresentano un'opportunità sfruttata dai giovani stranieri e una premessa per l'integrazione socio professionale futura.

Per questi giovani la IeFP è stata un laboratorio di integrazione capace di adattarsi meglio alle loro difficoltà di partenza e di suscitare progressivamente una partecipazione attiva. Ciò è avvenuto non solo tramite sperimentate pratiche di accoglienza, prassi specifiche e accompagnamento degli studenti, ma anche attraverso l'accettazione della proposta educativa del centro: attorno ad essa si è potuto creare senso di identità e organizzazione delle percezioni individuali, consentendo di far vedere il sistema dei valori di provenienza in continuità con i nuovi scenari.

Il riuscito innesto è avvenuto evidenziando tassi di promozione pressoché simili tra stranieri e italiani nelle istituzioni formative del sistema di IeFP, proprio quando il tasso di promozione degli studenti italiani di scuola secondaria superiore è più alto del 16% rispetto agli studenti immigrati e quello di non ammissione all'esame di licenza media è tre volte superiore per gli stranieri³⁸.

Va, inoltre, considerato che i dati *Excelsior* mostrano per questo *target* una previsione

³⁶ Si tratta di uno studente su quindici, ossia il 6,5% secondo l'indagine Isfol: *Gli esiti formativi ed occupazionali dei giovani qualificati nei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale*, Relazione finale, Febbraio 2011, cap.5 pag 72.

³⁷ I dati dell'ultimo Monitoraggio Isfol rilevano, nelle 4 Regioni dotate di diploma quadriennale, una percentuale media del 44% di qualificati dei percorsi triennali nell'a.f. 2009/10 che, nell'anno successivo, proseguono con l'iscrizione al IV anno per ottenere il diploma professionale.

³⁸ Mariagrazia Santagati, *Formazione chance di integrazione*, Franco Angeli, 2011, p.57.

di incremento nelle assunzioni, motivato dalla necessità di innalzare la qualità della produzione e non semplicemente per colmare vuoti di manovalanza dequalificata.

Alternanza

In tutti i paesi OCSE, i datori di lavoro sarebbero disposti a pagare per assumere dipendenti che abbiano un'esperienza lavorativa alle spalle, ma i tempi di contatto per una reciproca conoscenza tra mondo del lavoro e mondo dell'educazione si allungano, specialmente nel nostro paese. Per ridurre questa distanza l'unica strada è portare, attraverso forme di alternanza e di stage, la cultura del lavoro nelle istituzioni scolastiche e formative. Lo stage, inoltre, fornisce un'occasione strategica alle flessibili istituzioni formative per modulare, già in fase di programmazione, il percorso professionalizzante e ricevere dalle aziende un orientamento sulle competenze utili da elicitarle.

Questa apertura all'alternanza è già presente nel Dna della Formazione Professionale, che impiega efficacemente lo strumento dello *stage*, anche rispetto alla scuola³⁹. Secondo un'indagine⁴⁰ Isfol del 2011, chi frequenta percorsi triennali nelle istituzioni formative svolge 2 o 3 stage, complessivamente per 1-3 mesi, il cui orario medio è di 37 ore alla settimana (tre ore inferiore a quello standard del lavoro dipendente). Per l'Isfol, un ragazzo su dieci trova impiego attraverso lo stage, mentre l'esperienza fatta viene considerata più utile sul piano dell'auto-formazione che non per il diretto inserimento in azienda. La grande varianza a livello regionale dello stage come strumento di inserimento occupazionale è, invece, documentata dall'Ires⁴¹, per il quale si passa dal 70% di inserimenti in Lombardia (a causa dell'azione di rete svolta dai centri di formazione con gli ex allievi imprenditori) al 35% del Veneto fino al 18-19% del Lazio.

LA QUESTIONE MERIDIONALE

Proprio la consapevolezza delle differenze territoriali ci permette di accennare al tema della varietà degli assetti regionali relativamente all'IeFP. Un'analisi dei fattori di positività, indubbiamente esistenti nel sistema, non può, infatti, trascurare l'esistenza di un divario del Meridione con il resto del Paese.

È un dato di fatto che i percorsi triennali siano significativamente radicati solo al

³⁹ L'indagine Isfol, *Gli esiti formativi ed occupazionali dei giovani qualificati nei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale*, Relazione finale, 2011, cap.4 pag 52, giudica i corsi delle istituzioni formative "più impegnativi di quelli associati ai corsi legati alle scuole". Inoltre, a p. 65 della stessa indagine si rileva che anche "l'efficacia occupazionale dello stage, sia diretta che indiretta, è decisamente superiore nel caso dei corsi erogati da enti e agenzie formative rispetto ai corsi erogati dalle scuole"

⁴⁰ Op. cit. p. 56.

⁴¹ Anna Teselli, Ires nazionale, *L'efficacia della formazione professionale per i giovani*, Donzelli editore, Roma, giugno 2011, p. 35.

Centro-Nord, mentre il Mezzogiorno non è ancora uscito dalla minorità con “esperienze ancora modeste per numero di allievi e per impegno progettuale e organizzativo”⁴².

Una quota minoritaria

Nel panorama dell'IeFP, Sud e Isole rappresentano ancora una quota minoritaria accogliendo, nell'a.f. 2010/11, solo il 20,4% degli iscritti rispetto al totale nazionale (mentre toccano il 41% nel primo triennio della secondaria superiore). Nello stesso periodo, mentre al Nord frequentano quasi 2 studenti su 3 degli iscritti all'IeFP nel nostro Paese, per la maggior parte dei quali (79,5%) senza ricorrere alla sussidiarietà delle scuole di Stato, al Centro e al Sud l'offerta di percorsi triennali è svolta prevalentemente negli Istituti professionali (2 allievi su 3 della IeFP). È, questo, un fenomeno che esprime a sufficienza la difficoltà di far entrare pienamente a sistema le Regioni meridionali nell'IeFP.

I ritardi del Meridione

I ritardi sono dovuti, per un verso, alle carenze interne dell'offerta e alla debole interazione con il territorio, ma anche ai differenti criteri applicati per il riparto delle risorse. Quest'ultimo privilegia le iscrizioni ai percorsi di IeFP presso le agenzie formative (finanziamento concesso per l'80% in base al numero degli iscritti presso le agenzie formative e per il 20% presso le scuole), creando un sistema premiante per le Regioni che già potevano mettere in campo una capacità progettuale e organizzativa consolidata e favorita dalla natura trainante del territorio. Per altro verso, va riconosciuto che premialità e livelli essenziali delle prestazioni facilitano alle amministrazioni la definizione di costi standard adeguati, in un quadro in cui si avverte un maggiore impegno a integrare i fondi provenienti dal livello centrale. Oltre a ciò, i sette criteri generali per l'attuazione dell'obbligo, a cui le strutture formative accreditate devono rispondere in base al D.I. del 29/11/2007, configurano un insieme di requisiti di qualità più complesso che in passato, interessando anche aspetti logistici e delle competenze del personale. Questo spiega, in alcune aree del Paese, non sufficientemente caratterizzate dalla presenza e dalla *mission* degli enti ex Lege 40, la carenza di accreditamenti per il diritto/dovere rispetto a quelli per la formazione superiore e continua. È proprio nelle Regioni meridionali che sarebbe più utile attecchisse un'istruzione e formazione forte e capace di intercettare i fabbisogni di un territorio allargato (non solo regionale) al fine di contrastare a tutto campo la piaga degli abbandoni e l'elevata inattività. Dunque, andrebbero create condizioni di

⁴² Fiorella Farinelli, *Introduzione* al testo in Anna Teselli, “L'efficacia della formazione professionale per i giovani”, Donzelli editore, Roma, giugno 2011, p. XIV.

contesto per rafforzare al Sud quelle realtà che non riescono a decollare come le altre, attivando le migliori risorse della società civile in un quadro efficacemente controllato dai livelli competenti. In particolare, per rimettere in movimento la parte più debole del Paese va valorizzato l'investimento in attrezzature e macchine non obsolete per far apprendere a lavorare nell'attuale processo produttivo. Forse è il momento di pensare, per il Sud, a misure compensative in dotazioni (tecnologiche, tecniche e laboratoriali) adeguate al mercato, che qualifichino le risorse umane come volano per l'economia locale. Andrebbero, inoltre, favorite quelle opportunità di mobilità, anche transnazionali, di responsabili e formatori, incentivandoli in pratiche di tirocinio. Un ricorrente aggiornamento professionale dovrebbe essere promosso consentendo lo scambio di esperienze e buone pratiche.

I NUOVI EQUILIBRI DELLA IeFP

In Italia, i buoni risultati conseguiti in questi anni dall'IeFP non hanno agevolato maggiori flussi di finanziamento, né una revisione dei modelli attuativi praticati finora. Invece, a fronte della crescita nel numero di "candidati" all'offerta di IeFP si è avuta una diminuzione dell'intervento statale (204.700.000 euro nel 2003 e 189.109.570 euro nel 2011) e regionale (600 milioni impegnati nel 2010 e 400 assegnati, ossia il 26% in meno rispetto all'anno precedente). Hanno certamente inciso le scarse risorse in periodo di crisi, i divari territoriali e il mancato riconoscimento culturale dell'equivalenza formativa dei "triennali" rispetto ai percorsi di istruzione scolastici.

Parallelamente alla diminuzione dei finanziamenti, negli ultimi anni si è avuta una crescita della componente scolastica della IeFP, tanto che nell'a.f. 2010/11 gli iscritti alle agenzie formative aumentavano del 3,7% rispetto all'a.f. 2009/10 mentre il numero degli iscritti a scuola cresceva quasi del 10%. Al primo anno, sempre nell'a.f. 2010/11, gli iscritti a scuola sfioravano il 49%, cominciando a prefigurare negli equilibri un'offerta degli istituti professionali più "sostitutiva" che "sussidiaria" e precludendo a più importanti cambiamenti nell'anno seguente.

Per il successivo a.f. 2011/12, viene confermata una sostanziale tenuta nel numero dei percorsi delle istituzioni formative (Tabella 1). Tuttavia già si stima una crescita del

“tasso di scolarizzazione”⁴³ e una diminuzione quasi speculare, nel complesso, del peso della formazione e istruzione in diritto/dovere della società civile rispetto a quello dello Stato.

Non disponendo ancora dei dati sugli iscritti, possiamo valutare le variazioni rispetto all’a.f. 2010/11 in termini di percorsi di 1° anno delle istituzioni formative su classi/gruppi classe di 1° anno delle istituzioni scolastiche. Sotto questo profilo, oggi, sono 16 su 21 le Regioni e P.A. che hanno registrato nel loro territorio una flessione, spesso drastica, della quota di IeFP delle istituzioni formative rispetto a quella delle scuole (Tabella 2).

Tabella 1 - Percorsi su classi/gruppi classe a.f. 2010/11 e a.f. 2011/12. Tabella provvisoria.

Regioni e P.A.	2010/11		2011/12	
	IF	IS	IF	IS
Piemonte	366	81	421	285
Valle d’Aosta	0	2	5	11
Lombardia	605	185	628	197
Liguria	34	63	34	76
P. A. Bolzano	78	0	69	0
P. A. Trento	80	0	75	0
Veneto	326	0	321	31
Friuli Venezia Giulia	86	0	85	15
Emilia-Romagna	186	113	187	364
Toscana	96	279	87	304
Umbria	17	0	0	75
Marche	2	140	2	140
Lazio	143	0	166	213*
Abruzzo	5	0	7	92
Molise	2	0	4	32
Campania	0	472	0	465
Puglia	44	0	42	374
Basilicata	6	0	0	46
Calabria	82	232	30	175
Sicilia	184	175	198	405
Sardegna	0	0	0	145
Totale Regioni e P.A.	2.342	1.742	2.361	3.445
%	57,3	42,7	40,7	59,3

Fonte: ISFOL

* Stima.

In attesa di dati ufficiali e meno grezzi⁴⁴, le prime stime confermano che nell’a.f. 2011/12 il rapporto era di 2.361 percorsi IeFP delle istituzioni formative contro le

⁴³ Ci si riferisce al peso delle istituzioni scolastiche statali nella IeFP rispetto alle istituzioni formative.

⁴⁴ Si attende un dato più adeguato dal rapporto alunni/studenti della IeFP che sarà rilevato nel prossimo Monitoraggio Isfol.

3.445 classi/gruppi classe di IeFP delle istituzioni scolastiche quando, nel precedente anno scolastico, si contavano 2.342 percorsi nelle IF contro 1.742 nelle IS. Nel sistema della IeFP e relativamente ai *percorsi* di qualifica triennale, questo significherebbe non solo un sorpasso ma un ribaltamento degli equilibri tra formazione impartita nelle scuole e formazione delle istituzioni della società civile. Se, nell'a.f. 2010/11, la componente delle istituzioni scolastiche era del 42,7% sul totale, oggi toccherebbe il 59,3%.

Tabella 2 - *Modelli di sussidiarietà e partecipazione al sistema delle istituzioni formative accreditate. Quadro provvisorio*

Regioni e P.A.	modello di sussidiarietà adottato nell'a.s. 2011/12		Partecipazione docenti delle IF alla sussidiarietà integrativa 2011/12	IFP secondo Accordi ⁴⁵				IV anni 2011/12	FP extra Accordi per l'a.s.f. 2011/12
	A	B		presenza di percorsi delle IF nell'a.f. 2011/12	tasso ⁴⁶ di formazione nell'a.f. 2011/12	tasso di formazione nell'a.f. 2010/11	variazione % 2010/11 - 2011/12		
	integrativo	complementare							
Piemonte	I	-	No	Sì	60% ⁴⁷	82%	- 22	Sì	Sì
Valle d'Aosta	I	C ⁴⁸	No	Sì ⁴⁹	31% ⁵⁰	0%	+ 31	-	Sì
Lombardia	-	C	-	Sì	76% ⁵¹	77%	- 1	Sì	Sì
Liguria	I	-	No	Sì	31% ⁵²	35%	- 4	Sì	Sì ⁵³
P. A. Bolzano ⁵⁴	-	-	-	Sì	100%	100%	0	Sì	Sì
P. A. Trento	-	-	-	Sì	100%	100%	0	Sì	Sì
Veneto	⁵⁵	C	No	Sì	91% ⁵⁶	100%	- 9	-	Sì
Friuli Venezia Giulia	I ⁵⁷	C	Sì	Sì	85% ⁵⁸	100%	-15	-	Sì

⁴⁵ L'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011, recepito con decreto interministeriale dell'11 novembre 2011, integrato dall'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 19 gennaio 2012, istituisce, ai sensi dell'art. 18 del decreto legislativo n. 226/2005, il Repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale e comprende figure di differente livello articolabili in specifici profili regionali sulla base dei fabbisogni del territorio. La presente tabella si riferisce ai percorsi di IeFP che conducono a qualifica.

⁴⁶ *Tasso di formazione*, ossia peso delle istituzioni della società civile stimato in termini di percorsi delle istituzioni formative su classi/gruppi classe delle istituzioni scolastiche, al primo anno dell'a.f. 2011/12.

⁴⁷ Nell'a.f. 2011/12 sono attivate 285 classi a scuola (247 di IPS e 38 bienni integrati: IT e Licei) e 421 percorsi triennali a titolarità IF in riferimento alle figure professionali degli Accordi (comprensivi di 38 annualità terminali). Nel 2010/11 erano 366 i percorsi nelle IF e 81 le classi prime nelle IS.

⁴⁸ Nell'a.s. 2010/11, in Valle d'Aosta, sono partiti 2 percorsi nell'ambito degli Accordi sulle figure del Repertorio: uno in un IT (per operatore agricolo) e l'altro in un IP (per riparatore autoveicoli) con obiettivi regionali. Sono gestiti e realizzati da scuole e nelle scuole con un'impostazione "complementare". In Valle d'Aosta, le scuole sono regionali, con organici pagati dalla Regione, ma hanno obiettivi e titoli statali in esito ai quinquenni. Tutti gli IP e gli IT sono anche accreditati automaticamente alla formazione in base ad un Accordo del 2003 tra Regione e Sovrintendenza.

⁴⁹ In Valle d'Aosta, nell'a.s.f. 2011/12, sono partiti a settembre 5 percorsi biennali di IeFP "assimilabili" alle figure professionali nell'ambito dell'Accordo in CU 27 luglio 2011. Sono percorsi per post-sedicenni che possono vantare crediti acquisiti nel biennio dopo le medie. Sono rivolti a ragazzi che non intendono proseguire a scuola e desiderano conseguire un diploma di livello nazionale e europeo. A gestirli sono 3 enti accreditati per l'IeFP (CNOS/FAP, Fondazione per la FP turistica, Progetto formazione).

⁵⁰ In Valle d'Aosta, n. 11 classi in sussidiarietà: integrativa (9 percorsi) e complementare (2 percorsi) presso IP e IT su 5 percorsi delle IF.

⁵¹ In Lombardia, nell'a.f. 2011/12, frequentano 13.630 studenti di IF corrispondenti a 628 percorsi di I anno e 4937 studenti IS corrispondenti a 197 classi di I anno. Nell'a.f. 2010/11 sono attivate 185 classi di IFP in IP e IT di 1° anno per 4515 studenti; 605 percorsi di 1° anno di IF x 12.927 allievi.

⁵² In Liguria, nel 2011/12 continuano nuovi 34 primi anni di FP pura mentre sono previste 76 classi di IP in sussidiarietà integrativa. Nel 2010/11 c'erano 34 percorsi integrali delle IF e 63 delle IS.

⁵³ Nuova programmazione di percorsi biennali extra accordo per sedicenni fuoriusciti dal sistema, con iscrizione dopo l'obbligo di istruzione.

⁵⁴ Nella Provincia Autonoma di Bolzano l'Accordo 16/12/2010 sugli "organici raccordi" non richiede recepimenti. Si registrano in tutto 69 percorsi di IeFP: 51 formazione tedesca, ladina e italiana e 18 formazione agricola e forestale.

⁵⁵ Nel Veneto, l'adozione sperimentale anche del modello integrativo sarebbe teoricamente possibile ma non è attuata: il passaggio alle quarte classi degli IPS non è automatico e il percorso di qualifica non si realizza necessariamente nell'ambito dell'autonomia e flessibilità curricolare.

⁵⁶ Durante l'a.f. 2011/12, nel Veneto, sono attive 31 classi prime delle IS (sussidiarietà complementare e non integrativa) e 321 percorsi di I anno IF. Nell'a.f. 2010/11 erano attivati 326 percorsi delle IF.

⁵⁷ Pur optando in via primaria per il modello complementare, la Regione Friuli Venezia Giulia ha sfruttato con poche classi già nell'a.s. 2011/12 la possibilità, concessa dal suo accordo territoriale, di realizzare in via sperimentale il filone di sussidiarietà integrativa.

Emilia-Romagna	I	-	No ⁵⁹	Si	34% ⁶⁰	62%	- 28	-	No
Toscana	I	-	No	Si ⁶¹	22% ⁶²	26%	- 4	-	Si
Umbria	I	-	Si ⁶³	Si	0% ⁶⁴	100%	- 100	-	Si
Marche	I	-	Si ⁶⁵	Si	1% ⁶⁶	1%	0	-	No
Lazio	I ⁶⁷	- ⁶⁸	No	Si	44% ⁶⁹	100%	- 56	-	Si
Abruzzo	I	-	No	Si	7% ⁷⁰	100%	- 93	-	No
Molise	I	-	No	Si	11% ⁷¹	100%	- 89	-	No
Campania	I	-	No	No	0%	0%	0	-	No
Puglia	I	-	No	Si	10% ⁷²	100%	- 90	-	Si
Basilicata	I	-	Si	No	0%	100%	-100	-	Si ⁷³
Calabria	I	-	No	Si	15% ⁷⁴	26%	- 11	-	No
Sicilia	I	C ⁷⁵	No	Si	33% ⁷⁶	51%	-18	Si	No
Sardegna	I ⁷⁷	-	No	Si	0% ⁷⁸	66% ⁷⁹	- 66	-	No

Fonte: ISFOL

⁵⁸ Nella Regione Friuli Venezia Giulia, nel 2011/12, sono state attivate 11 classi secondo il modello complementare a scuola e 4 classi secondo il modello integrativo a scuola (entrambi sempre primo anno e solo IP). 85 percorsi di primo anno nelle IF. Nel 2010/11 vi erano 86 percorsi integrali di I anno e nessun percorso di I anno a titolarità a scuola.

⁵⁹ In Emilia Romagna solo per azioni di sistema: dall'a.s.f. 2011/12, nel modello sussidiario integrativo i docenti sono della scuola; i docenti degli enti di Formazione Professionale accreditati collaborano per la progettazione unitaria e integrata del percorso formativo triennale, affinché - qualora lo studente, dopo il primo o secondo anno, scelga di completare il percorso triennale presso un ente FP accreditato - sia assicurata la fluidità del passaggio dall'IP all'ente. Nei percorsi di IeFP a titolarità degli organismi di formazione accreditati i docenti sono degli stessi organismi accreditati che, a loro volta, collaborano con i docenti degli IP per le finalità di cui sopra.

⁶⁰ Nel 2011/12, in Emilia Romagna, le classi prime programmate presso gli IP sono 364. I percorsi di 1° anno a titolarità IF (2° anno del triennio) programmati dalle Province sono 187 (20 all. a classe in media). Nell'a.f. 2010/11 non era partito alcun corso a scuola di I anno. I percorsi delle IF di secondo anno erano 186 mentre quelli della scuola erano 113.

⁶¹ In Toscana, dal 2011/12, l'anno di FP integrale è diventato biennio.

⁶² Nell'a.s. 2011/12 sono attivate in Toscana 304 classi prime negli IP e 87 percorsi di 1° anno a titolarità IF (2° anno del triennio). Nel 2010/11 si rilevano 96 percorsi di un anno a titolarità delle istituzioni formative su 279 percorsi di primo anno a titolarità delle istituzioni scolastiche.

⁶³ In Umbria, nei percorsi del modello sussidiario integrativo, le competenze tecnico-professionali potrebbero essere affidate ad Agenzie.

⁶⁴ Per l'a.f. 2011/12, in Umbria, non è stato possibile attivare in tempo nuovi primi anni dei percorsi triennali integrali delle IF, opportunità permessa dal modello umbro. Le risorse destinate ad essa provengono dal riparto dei finanziamenti statali.

⁶⁵ Nelle Marche c'è la possibilità (non concretizzata per l'a.f. 2011/12) di un'integrazione tra IF e IP, da attuarsi sotto forma obbligatoria di Associazione Temporanea di Impresa e/o Associazione Temporanea di Scopo.

⁶⁶ Nel 2011/12, sono stati attivati nelle Marche 140 percorsi di sussidiarietà integrativa a titolarità della scuola e 2 percorsi a titolarità IF. Nel 2010/11 erano nelle stesse proporzioni. La Regione Marche è stata tra le prime ad attuare la sussidiarietà già nel 2010/11.

⁶⁷ Nel Lazio, "in sede di prima applicazione", secondo l'Accordo territoriale del 9 febbraio 2011.

⁶⁸ L'offerta sussidiaria complementare si realizza solo negli IPS distaccati del Cairo e di Alessandria d'Egitto dipendenti dall'USR Lazio.

⁶⁹ Nel Lazio, nell'a.f. 2011/12, sono presenti 213 classi (stima con dati di 55 istituti su 70) di IP di 1° anno e 166 percorsi di IF integrali di I anno. Nel 2010/11 si contavano 143 percorsi di I anno integrali.

⁷⁰ In Abruzzo, nell'a.f. 2011/12, sono attivati 92 classi di IP e 7 percorsi di FP integrale, con un numero di studenti tra i 15 e i 20 per corso. Nell'a.f. 2010/11 al primo anno erano attivati 5 percorsi di IeFP integrale e nessuno a scuola.

⁷¹ In Molise, nell'a.f. 2011/12, sono attivate 32 classi prime IP (nel settembre 2011). Sono considerati come partiti nello stesso a.f. 4 corsi di I anno delle IF (attivati il 26.9.11, il 5.5.2011, il 17.2.12 e l'1.3.12). Nel 2010/11 i corsi di I anno erano 2.

⁷² In Puglia, nell'a.f. 2011/12, sono attivi 42 percorsi a titolarità IF e 374 gruppi classe di IP (su 436 classi prime) per i percorsi triennali. Nell'a.f. 2010/11 erano attivi 44 percorsi di II anno di FP integrati (al 40%) con la scuola (60%); la Regione attribuiva alle agenzie la titolarità di questi percorsi integrati oggi in estinzione.

⁷³ In Basilicata, sono realizzati dalle agenzie provinciali Apofil e Ageforma percorsi per *drop-out* di 16-18 anni extra Accordi: non conducono a qualifiche previste nel Repertorio nazionale di figure professionali. L'iscrizione avviene dopo l'obbligo di istruzione.

⁷⁴ La Calabria attiva 30 percorsi triennali di FP integrale nelle IF (nuovi primi anni) nell'a.f. 2011/12. I percorsi di sussidiarietà integrativa presso gli IP riguardano invece 175 gruppi classe. Nel 2010/11 erano già presenti 232 percorsi di I anno a titolarità scuola assieme a 82 percorsi integrali di I anno a titolarità IF.

⁷⁵ Nessuna classe attivata in Sicilia nel 2011/12 secondo il modello di sussidiarietà complementare citato nell'accordo territoriale.

⁷⁶ Nell'a.f. 2011/12 sono attivi in Sicilia 198 percorsi di primo anno di FP integrale e 405 classi di IP in sussidiarietà integrativa. Nell'a.f. 2010/11 il rapporto era di 184 percorsi di FP integrale e 177 percorsi in integrazione.

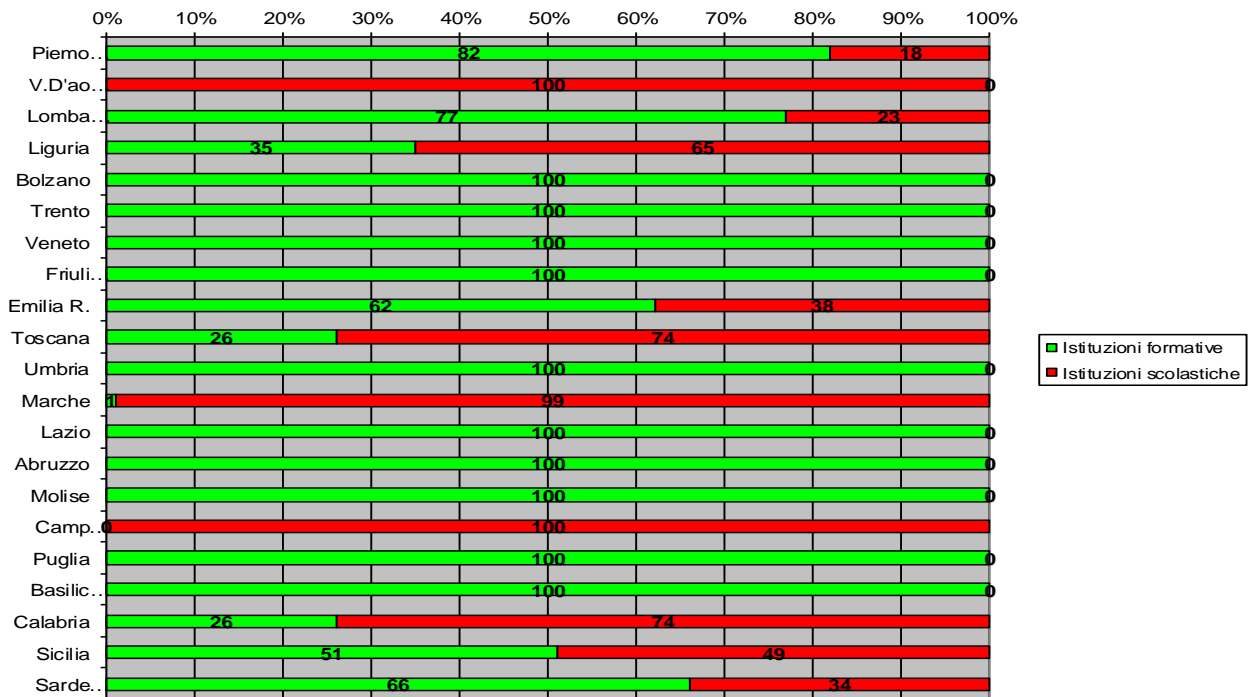
⁷⁷ In Sardegna, in tali percorsi, l'Assessorato del lavoro e FP ha finanziato azioni di sistema (accompagnamento, spese per esami ecc) e l'Assessorato della Pubblica istruzione gli organici con fondi antidispersione.

⁷⁸ Il Governo regionale sardo si sta orientando al modello "complementare", con la presenza di percorsi di organismi formativi accreditati anche se attualmente, nell'a.s.f. 2011/12, per mancanza di fondi, ha optato per l'avvio solo di 145 percorsi triennali presso gli IP in base al modello "integrativo". Nel 2012/13 dovrebbe partire un solo anno delle IF di 1.000-1.200 ore per drop out con crediti nell'istruzione e con qualifiche relative alle figure degli Accordi in CU.

⁷⁹ La percentuale si riferisce agli unici percorsi esistenti nell'a.f. 2010/11, le cui qualifiche non erano in riferimento a quelle del Repertorio nazionale dell'offerta di IeFP.

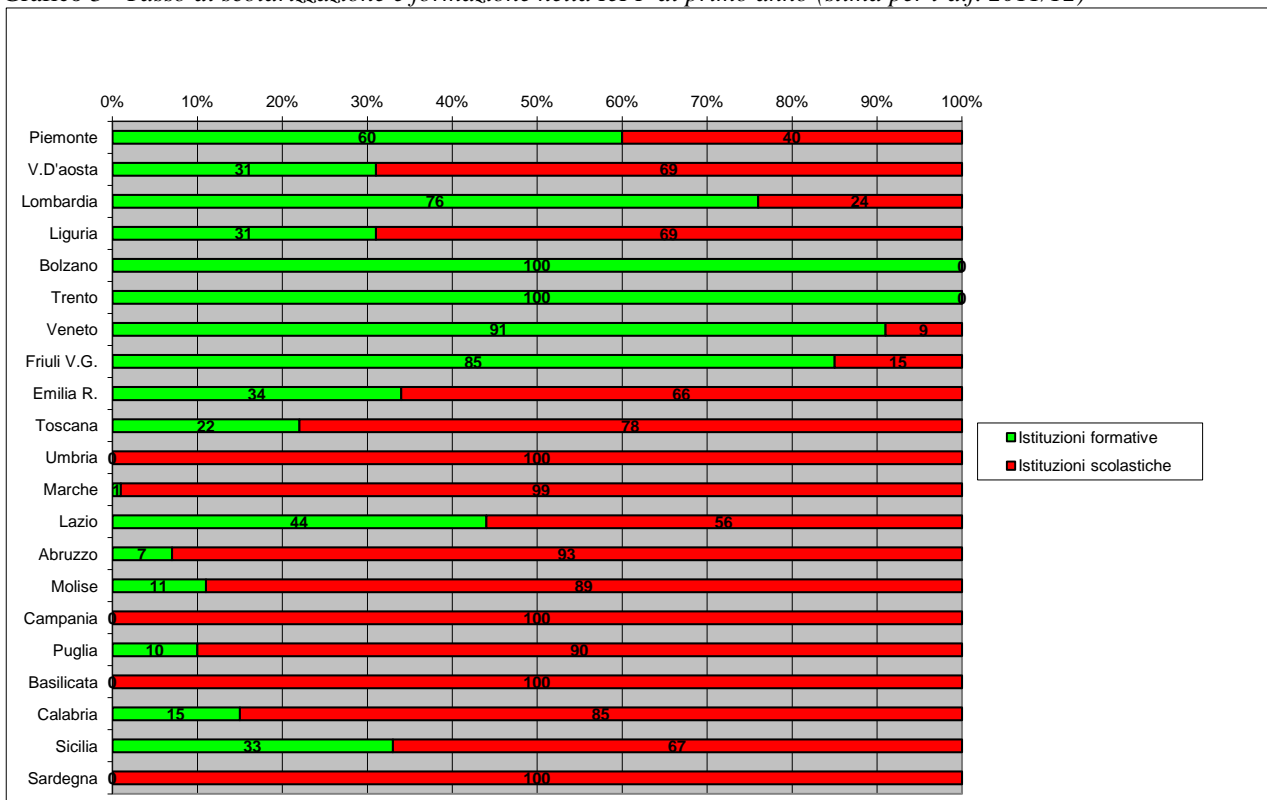
Grafico 2 - Tasso di scolarizzazione e formazione nella IeFP al primo anno (stima per l'a.f. 2010/11)

□



Fonte: Isfol

Grafico 3 - Tasso di scolarizzazione e formazione nella IeFP al primo anno (stima per l'a.f. 2011/12)



Fonte: Isfol

PRINCIPIO DI SUSSIDIARIETÀ O DI SOSTITUZIONE?

C'è stato bisogno di diversi anni per mettere a fuoco le linee di tendenza dell'IeFP, così come si sono costituite nel tempo dal loro avvio sperimentale, nell'a.f. 2002/03, ad oggi. La fonte principale di quest'analisi sono i monitoraggi dell'Isfol, che hanno accompagnato la nascita e lo sviluppo di questi percorsi formativi, registrandone costantemente le variazioni tipologiche e di contenuto. Il tempo ha sedimentato i successi e i tentativi delle Amministrazioni di risolvere le criticità, come si evince dalla tabella 4, mentre si formava uno scenario certamente composito, anche se via via più chiaro e definito che nel passato. Da notare è la progressiva scomparsa delle varianti di integrazione scuola-Formazione Professionale (tipologie B, C e D della tabella 4) e la polarizzazione della IeFP sui due assi facenti capo ai percorsi governati o dalle istituzioni formative o da quelle scolastiche.

Tabella 3 - Griglia di lettura delle tipologie

Tipologie	A Formazione Professionale integrale (FP pura)	B Formazione Professionale mista (con prevalenza FP) in estinzione	C Integrazione (con FP tra il 50% e il 20%) in estinzione	D Integrazione (con FP entro il 20%) in estinzione	E Percorsi di I < EFP (o scuola o FP)	F Percorsi di sussidiarietà integrativa (scuola)
Titolarità	Agenzie formative accreditate ⁸⁰	In prevalenza agenzie formative accreditate	Scuola	Scuola	Agenzie formative accreditate o scuola	di norma Scuola
Docenti competenze di base (ex LEP statali)	In prevalenza formatori della FP	In prevalenza docenti della scuola	Docenti della scuola	Docenti della scuola	Docenti della scuola o docenti della FP	Docenti della scuola
Attestazioni e/o prosecuzione (cfr. Accordo 28.10.04 e DM.86/04)	Attestato di qualifica e crediti per il rientro alla scuola	Attestato di qualifica e crediti per il rientro alla scuola	Attestato di qualifica e crediti per il rientro alla scuola	Prosecuzione automatica del percorso scolastico di stato e attestato di qualifica.	Attestato di qualifica e crediti per il rientro alla scuola	Prosecuzione automatica del percorso scolastico di stato e attestato di qualifica.
Azioni integrate	Azioni di sistema	Azioni di sistema Progettazione Docenza	Azioni di sistema Stessi impianto progettuale metodologia e figure professionali	Azioni di sistema Moduli di FP Docenza/ codocenza	Azioni di sistema Stessi impianto progettuale metodologia e figure professionali	Azioni di sistema Stessi impianto progettuale metodologia e figure professionali

Fonte: Elaborazione su dati delle Amministrazioni regionali e della P.A.

⁸⁰

In tale categoria vengono compresi anche gli istituti scolastici dipendenti dalle Province Autonome.

Tabella 4 - Modalità attuative dei percorsi di IFP segnalate dalle Regioni. Tabella di transizione 2011/12

Tipologie	Percorsi con riferimento al repertorio nazionale dell'offerta IeFP										Percorsi extra repertorio							
	A		B		C	D		E	F									
Modalità attuative	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
-	3 anni in FP integrale	1 o 2 anni in Fp integrale	3 anni in FP mista	1 o 2 anni in FP mista	3 anni integrati (CFP tra 20% e 50%)	3 anni integrati (flessibilità/aut.)	1 o 2 anni integrati (flessibilità/aut.)	3 anni in IeFP (sussidiarietà complementare)	3 anni in IeFP (sussidiarietà integrativa)	4° anno con diploma	Percorsi di FP per ottenere e la licenza media	1 o 2 anni FP pura pre-riforma	3° o 4° anno di specializzazione e perfezionamento	Larsa esteri con finanziamento ad hoc e messa a livello	1-2 anni personalizzati, destrutturati o di orientamento	Percorsi di FP per utenze in svantaggio	Arricchimento cur. (primi anni di secondaria sup)	Arricchimento cur. (ultimi anni di secondaria sup.)
Piemonte	2011/12	2008/9	2011/12	2010/11			2004/5		2011/12	2011/12	2005/6			2004/5	2004/5	2010/11	2010/11	
Valle d'Aosta	2005/6	2011/12	2007/8		2010/11	2007/8		2010/11	2010/11			2008/9					2003/4	2008/9
Lombardia	2004/5	2006/7						2004/5		2005/6	2005/6	2006/7		2008/9	ante '03	ante '03	2008/9	2008/9
Liguria	2003/4				2007/8	2010/11			2011/12	2009/10	2007/8	2011/12	2006/7		2009/10	2009/10		2009/10
P. A. Bolzano	ante '03									ante '03	ante '03	ante '03						ante '03
P. A. Trento	ante '03									2002/3	ante '03	ante '03		ante '03				ante '03
Veneto	2011/12							2011/12			2002/3	2005/6						ante '03
Friuli Venezia Giulia	2011/12		2010/11			2010/11		2011/12	2011/12		2007/8	2005/6	2005/6	2010/11	ante '03	ante '03	ante '03	2010/11
Emilia-Romagna		2005/6				2010/11	2010/11		2011/12		2011/12	2005/6				2005/6		2005/6
Toscana		2009/10		2007/08		2007/8	2007/8		2011/12			2009/10		2009/10	2004/5			
Umbria	2011/12					2008/9			2011/12			2008/9						
Marche	2010/11	2010/11				2010/11			2010/11			2010/11	2009/10					
Lazio	2002/3								2011/12			2007/8						
Abruzzo	2003/4		2010/11		2008/09	2008/9			2011/12			2006/7						
Molise	2006/7				2004/5	2007/8			2011/12			2007/8						
Campania					2004/5	2008/9			2011/12			2005/6	2009/10		2010/11	2005/6	2008/9	2009/10
Puglia	2011/12		2006/7		2010/11				2011/12			ante '03						
Basilicata			2011/12						2011/12			2011/12						
Calabria	2005/6								2011/12		2010/11							
Sicilia	2003/4					2008/9			2011/12	2011/12				2009/10				
Sardegna	2006/7	2010/11			2010/11	2011/12			2011/12		2007/8	2008/9						

Fonte: Elaborazione Isfol su dati delle Amministrazioni regionali

Legenda:

Nelle caselle grigie si riporta l'anno nel quale la tipologia è stata estinta (1° anno nel quale i percorsi non sono più attivati al 1° anno), in quelle bianche è contenuta l'indicazione del 1° anno di avvio della tipologia.

Nella costruzione del sistema di IeFP, Regioni e P.A. hanno sperimentato con successo valenze positive nei percorsi delle istituzioni formative accreditate, tuttavia, nell'a.f. 2011/12, l'equilibrio tra la componente formativa della società civile e quella delle istituzioni scolastiche statali si è volto decisamente a favore di queste ultime. Specialmente nel Centro-Sud, la precedente trasformazione dei modelli di alcune Regioni (come, ad esempio, Umbria⁸¹, Abruzzo⁸² e Molise⁸³, che già avevano abbandonato le tipologie a forte componente scolastica) non ha influito sulla proposizione della nuova offerta. A Nord, invece, accanto alle prevalenti istituzioni formative, ha cominciato a trovare spazio una limitata quota di istituzioni scolastiche, come nei casi di Friuli-Venezia Giulia⁸⁴ e Veneto⁸⁵.

Nonostante la sostanziale tenuta dei percorsi a titolarità delle istituzioni formative, oggi si prefigurerebbe nel complesso un'azione più sostenuta da parte delle istituzioni scolastiche. In altre parole, sotto la pressione della crisi, in molte Regioni si andrebbe delineando un'inversione quasi speculare degli equilibri e delle proporzioni esistenti, tale da eccedere la natura stessa della "sussidiarietà".

*Criticità e
ritardi della
scuola*

Per contro, pesano ancora su questi rapidi mutamenti i dubbi sulla capacità della scuola di adeguarsi in tempi brevi ai cambiamenti. Le iniziative degli Uffici scolastici regionali per sostenere in tal senso i docenti non hanno potuto avere ancora un impatto di sistema in una scuola poco propensa al cambiamento. Dovrebbero acquistare ovunque carattere di sistematicità per la formazione continua di tutti gli insegnanti impegnati nell'IeFP interessando, oltre al piano organizzativo (autonomia e

⁸¹ Dall'a.f. 2003/04 all'a.f. 2008/09, in Umbria, si sono proposti percorsi triennali integrati a titolarità delle istituzioni scolastiche. Essi sono stati sostituiti dal 2008/09 con percorsi triennali integrali, a titolarità delle istituzioni formative, per giovani in diritto-dovere che non avevano compiuto 16 anni o oltre 16 anni. Nel 2010/11 erano attivi 17 di questi percorsi che costituivano la totalità di quelli in accordo. Nell'a.f. 2011/12 non sono stati confermati nuovi percorsi integrali, ai quali sono subentrati interamente i percorsi scolastici della sussidiarietà integrativa.

⁸² In Abruzzo, nell'a.s.f. 2009/10, sono stati attivati al 1° anno percorsi di FP mista, integrati con la scuola mediante accordi per la docenza delle competenze di base. Tuttavia, dall'anno successivo questa esperienza non sarà rinnovata per difficoltà derivate dalla debole interazione tra gli attori e dallo scarso gradimento degli stessi studenti.

⁸³ In Molise, la breve esperienza dei percorsi integrati a titolarità scuola, attivata nell'a.f. 2006/7, non è stata più rinnovata dall'a.s.f. 2007/8 (1° anno di non rinnovo dei trienni).

⁸⁴ Già dal 2009, in Friuli, non si attivavano più percorsi in interazione/integrazione a guida dell'Istituto scolastico (due primi anni a Gemona e Pordenone conclusi nel 2008/9). Avevano programmazione congiunta delle attività e delle ore curricolari. Tali corsi consentivano il proseguimento al quarto anno e l'acquisizione della qualifica di FP. Nell'ambito della flessibilità gli obiettivi di apprendimento erano nazionali per l'80% ma realizzati in coordinamento con i docenti di FP. Le lezioni avvenivano anche fuori dell'orario previsto. Il grande impiego di risorse economiche e umane (la Regione pagava anche i docenti della scuola), oltre al carico di lavoro più pesante in termini di maggior numero di ore per i ragazzi, ne hanno sconsigliato la riproposizione. Dall'a.f. 2011/12 la quota di sussidiarietà (complementare) delle istituzioni scolastiche è del 15%.

⁸⁵ La Regione Veneto non aveva esperienze di formazione in integrazione della scuola. Dall'a.f. 2011/12 la quota di sussidiarietà (complementare) delle istituzioni scolastiche è del 9%.

flessibilità, curvature e raccordi tra competenze di base e professionalizzanti, unità di apprendimento interdisciplinari, *setting* d'aula flessibili, programmazione di stage e Larsa, processi di alternanza scuola-lavoro) anche quello metodologico, toccando molteplici punti di interesse: cooperazione e collegialità reali, personalizzazione degli apprendimenti, criteri e modalità di valutazione e certificazione (con modalità condivise per la valutazione delle competenze e portfolio delle competenze) didattica laboratoriale e didattica per competenze.

In particolare, sarà difficile attuare in tempi brevi un approccio per competenze. Con il riordino dell'istruzione professionale si sono ridotte le ore delle materie professionalizzanti e non viene risolto il problema delle carenze nella didattica laboratoriale, dovute alla scarsa preparazione dei docenti in quest'ambito. Sono stati attribuiti alle classi di IeFP le stesse attrezzature e lo stesso personale presenti nell'Istruzione professionale, senza poter preparare in ogni classe l'organico funzionale al nuovo corso, quando la vera natura dei percorsi di IeFP richiede docenti più flessibili e adatti alle attività pratiche. Si teme, in sostanza, la duplicazione dei corsi a immagine di un tradizionale istituto professionale⁸⁶.

*Approccio
per
competenze*

Il tempo dovrà confermare che a costi invariati si attui un cambiamento radicale nell'impostazione dell'IPS, consentendo il contrasto del fenomeno degli abbandoni ma anche quello delle assenze, invisibili, di lunga durata, di quei ragazzi che continuano a rimanere iscritti a scuola senza frequentare. Lo sforzo sarà quello di dimostrare che sono cambiati nella sostanza i *setting* di apprendimento già sgraditi agli espulsi dal sistema e, soprattutto, che si realizzi un apprendimento centrato sulle competenze della persona e non sulle discipline. Recentemente, a questo proposito, il Commissario dell'Invalsi ha ribadito⁸⁷ che l'enfasi delle prove di valutazione è più spostata sulle competenze che sulle conoscenze, ma che l'Istituto non è in grado di andare oltre. Si chiede l'intervento delle associazioni di docenti per portare le scuole alla riprogrammazione e per sostenerle nel passaggio dalle conoscenze alle competenze. È il problema della ristrutturazione del lavoro didattico e della formazione dei docenti al nuovo modo di insegnare, facendo sì che il processo di apprendimento sia il *focus* dell'attività quotidiana.

Queste carenze non sorprendono giacché sono note le difficoltà della scuola in molti

⁸⁶ Sole 24ore, *Professionali record!*, Lunedì, 7 maggio 2012, p.25

⁸⁷ APEF, *I nuovi impegni dell'Invalsi con le scuole. Report incontro INVALSI/Associazioni professionali*. Roma, 15.4.12

paesi nel passaggio dalle conoscenze alle competenze, specialmente di quelli più ancorati al vecchio scenario organizzativo e didattico⁸⁸. In essi si attua una “resistenza nascosta, mascherata da adesione, che ritroviamo nella gestione burocratica delle innovazioni”⁸⁹. Recentemente è stata svolta in Francia sul tema della didattica per competenze un’indagine dalla DEPP, (*Direction de l’Evaluation, de la Prospective et de la Performance*), dalla quale si desume che “l’impulso verticistico e burocratico per adottare l’approccio per competenze è fin qui fallito”⁹⁰, soprattutto perché si cerca di innovare entro la tradizionale suddivisione scolastica delle materie. Non poteva essere diversamente perché il problema è assai complesso e da soli gli insegnanti e le scuole non sono in grado di risolverlo. Non sarebbe sempre facile, inoltre, rendere omogenei i criteri dei docenti per la valutazione delle competenze. Il risultato di questo scollamento è allarmante perché fin qui gli sforzi profusi non sono riusciti a scalfire in Francia (come pure in Italia⁹¹) le crescenti disuguaglianze tra gli studenti.

*I costi
delle
istituzioni
formative*

Gli esiti dell’introduzione non regolata della sussidiarietà saranno certamente più chiari al termine del triennio che è stato imboccato e, in particolare, nel passaggio al 4° anno, di prosecuzione verso il diploma quinquennale. Sarà allora che si potrà constatare se le trasformazioni in atto avranno migliorato il modello originario del sistema, così come era stato concepito nella Legge 53/03, o hanno solo risolto più immediati problemi.

L’evoluzione in atto darebbe per scontata la riconversione dell’“anziana”⁹² e “mobile”⁹³ classe docente degli IPS a compiti e metodologie proprie delle Istituzioni formative e porterebbe l’apparente vantaggio di costare meno alle Regioni e P.A. ma non allo Stato e alla comunità. Infatti, le stime del costo per alunno dell’IeFP, nelle agenzie rispetto alla scuola, cominciano a evidenziare che le prime espongono costi

⁸⁸ Sono i Paesi più “centralisti”, legati a quello che Bentley chiama il “paradigma burocratico” con il quale l’apparato amministrativo neutralizza le istanze innovative svuotandole della forza necessaria a produrre il cambiamento. Bentley. T. “L’apprendimento aperto. Un modello di innovazione in un’ottica sistemica”, in *Apprendere e innovare*, il Mulino Bologna, 2011, p. 174

⁸⁹ Italo Fiorin, *Cambiare, ma si può*, in *Tuttoscuola*, n.523, giugno 2012, p.25. Sullo stesso tema vedi anche Denis Meuret, 2007, *Gouverner l’école, une comparaison France/Etats-Unis*, PUF, Paris. e Giacomo Zagardo, *La punta di diamante*, Isfol, Ediguída, 2010, p. 242

⁹⁰ Norberto Bottani, Adi: http://ospitiweb.indire.it/adi/ValutaCompetenze12/vc12_frame.htm

⁹¹ “L’istruzione non riesce a svolgere la sua funzione di promozione sociale e le disuguaglianze tra classi tendono a riprodursi e a permanere nel tempo”. Rapporto Istat 2012 p.247.

⁹² *Tuttoscuola*, 2° Rapporto sulla qualità della scuola, maggio 2011, p.82-83.

⁹³ Gianna Barbieri, Piero Cipollone and Paolo Sestito, *Labour Market for Teachers: Demographic Characteristics and Allocative Mechanisms* (July 11, 2008). Bank of Italy Temi di Discussione (Working Paper) No. 672. In questa ricerca si evidenzia che, sia per livello di avvicendamenti che per numero di domande di mobilità e per grado di gradimento dei docenti, gli istituti professionali si trovano all’ultimo posto tra le tipologie di scuole secondarie superiori.

nettamente inferiori alle seconde⁹⁴. Tuttavia, lo spostamento degli equilibri verso l'offerta degli IPS a causa della carenza delle risorse finanziarie delle Regioni potrebbe ancora estendersi ad altri territori dove prima operavano in prevalenza istituzioni formative accreditate.

CONCLUSIONI

- 1. Equilibri tra istituzioni* Sebbene, nell'a.f. 2011/12, il numero complessivo dei percorsi delle istituzioni della società civile sia rimasto abbastanza stabile rispetto all'anno precedente, il cambiamento degli equilibri tra istituzioni formative e scolastiche non tocca necessariamente il miglioramento della qualità didattica nel sistema di IeFP.
- 2. Supporto alle scuole* Per ottenere un significativo supporto delle istituzioni scolastiche nell'offerta complessiva di IeFP non bastano le disposizioni di legge se non è possibile mettere in campo un'organizzazione complessa che motivi, prepari e aggiorni costantemente docenti disposti ad accogliere i cambiamenti: questi riguardano soprattutto organizzazione del curriculum, *setting* e metodologie didattiche innovative per l'apprendimento.
- 3. Più istruzione pubblica, più società civile* È auspicabile un modello di *governance* che sostenga, in chiave pluralista, quote crescenti di sussidiarietà orizzontale. Il sistema di *education* dovrà essere sempre più competitivo ma anche libero da sovrapposizioni (ad esempio tra IeFP e IP come ci suggerisce il nuovo modello trentino) e guidato dalla domanda. In questa prospettiva, il principale compito dello Stato è coordinare e fare sistema.
- 4. Orientamento alla scelta* La scarsa conoscenza della IeFP da parte dell'utenza a cui potrebbe essere destinata è dovuta alla mancanza di un'adeguata comunicazione. A livello regionale si dovrebbero investire risorse in una maggiore pubblicizzazione, al di fuori del contesto scolastico, delle opportunità per i ragazzi degli ultimi anni della media. Andrebbero organizzati, ad esempio, *open day* illustrativi e incontri orientativi in strutture del territorio.
- 5. Promuovere le reti* Le migliori istituzioni professionalizzanti di un sistema educativo compiuto, fino ai

⁹⁴ Mediamente, secondo il Cnel (Audizioni presso la V Commissione per le Politiche Sociali del Cnel del 1.06.2011 e del 23.06.11), i parametri regionali del costo annuo per alunno nelle Agenzie accreditate per l'IeFP si aggirerebbero sui 5.000 euro quando il costo alunno in un Istituto professionale sarebbe di molto superiore. Secondo le ultime rilevazioni del MIUR, tocca gli 8.100 euro. Da uno studio condotto dal prof. Giulio Salerno e pubblicato sul n. 2/2012 di Rassegna CNOS, risulta che un percorso di IeFP regionale sviluppato in un'istituzione formativa accreditata (CFP) costa allo Stato il 70% del corrispettivo costo di un corso sviluppato da un Istituto professionale di Stato.

livelli più alti, dovrebbero potersi mettere in rete con pari dignità: per facilitare il successo formativo e professionale dei giovani, andrebbero interessate le realtà scolastiche e formative eccellenti che si muovono nello stesso comparto produttivo, favorendo sinergie di filiera con le imprese. Per questa via, e in una prospettiva *life long learning* e di *equivalenza formativa*, si realizzerebbero meglio economie di scala, passaggi assistiti con riconoscimento di crediti e un immediato orientamento alle professionalità richieste dal mercato.

6. *Più qualità degli enti nel Meridione*

Per venire incontro alle esigenze di produttività del Paese occorre formare il capitale umano attraverso un'offerta professionale e tecnica capace di far fronte ai bisogni delle imprese in modo efficiente e diffuso. Ridurre le disparità territoriali comporta adottare politiche e modelli gestionali capaci di sostenere, anche nel Meridione, elevati standard e maggiore controllo per un'offerta articolata e pluralista che sia portata a recepire i fabbisogni del sistema produttivo. Il problema è quello di una *governance* efficace e si affronta sostenendo le amministrazioni regionali o sub regionali che oggi sono meno in grado di valutare/programmare.

7. *Il "merito delle mani"*

Nell'ambito del diritto allo studio, sarebbe ragionevole premiare anche il cosiddetto "merito delle mani", estendendo agli studenti dell'IeFP e dell'apprendistato borse di studio, borse di formazione e tirocini da spendere anche all'estero per perfezionare conoscenze tecniche e padronanza linguistica.

8. *Completare la verticalizzazione*

Per i ragazzi in uscita dal sistema di IeFP occorre potenziare l'orientamento nel mondo del lavoro con strumenti quali ad esempio il sostegno alle *start up* di impresa o la frequenza ai percorsi di eccellenza dell'Istruzione Tecnica Superiore. Va pertanto accelerata l'estensione a tutte le Regioni dell'accesso al quarto e al quinto anno verso la successiva preparazione tecnologica e scientifica post - secondaria, utile ai settori strategici di un territorio allargato a più Regioni.