

3 EDITORIALE

STUDI

- 15 Pasquale Ransenigo
Il sistema di formazione professionale regionale dagli accordi tra Governo e Parti Sociali al documento Berlinguer
- 33 Guglielmo Malizia
Riordino dei cicli, FP e sistema formativo integrato
- 46 Michele Pellerey
L'orientamento come dimensione costitutiva della formazione scolastica e professionale
- 61 Giorgio Bocca
la cultura del lavoro nel progetto di riordino dei cicli scolastici
- 69 Natale Zanni
Lavoro virtuale e lavoro reale
- 77 Colombo Stefano
Il sistema duale tedesco:
formazione degli apprendisti in impresa e nella scuola
- 92 Piero Carducci
la formazione continua come necessità
- 101 Mario Viglietti
La relazione d'aiuto e l'orientamento

DOCUMENTI

- 109 Documento CNOS/FAP
Formazione professionale regionale,
documento Berlinguer, accordo per il lavoro

VITA CNOS

- 115 Ventesima Assemblea della Federazione Nazionale CNOS/FAP
- 118 Elio Lago
Attività del CNOS/FAP nelle carceri Venete: giovani, carcere e solidarietà

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 127 A cura di Guglielmo Malizia

Il settore dell'istruzione, in questo periodo, sta vivendo una fase ricca di iniziative e di spunti a livelli diversi. La riflessione e la discussione, dopo il ciclo delle grandi proposte, riprendono con ritmo più appropriato. L'argomento che catalizza maggiormente la discussione è quello del riordino dei cicli, che riguarda anche la Formazione professionale. Ma sul tappeto ci sono due altri argomenti di non minore rilevanza.

Il primo, quello dell'autonomia, sembra abbia toccato un primo traguardo, in seguito all'approvazione della legge Bassanini: è una legge delega, che rinvia ai decreti delegati dunque l'applicazione e la pratica dei contenuti dell'autonomia. E qui ci sarà da confrontarsi. In tutti i casi il contesto di riferimento è definito.

Il secondo problema, invece, quello della parità, è ancora in alto mare: sembra piuttosto difficile trovare una soluzione, perché gli aspetti giuridici e quelli finanziari sono affrontati da punti di vista differenti e con sensibilità diverse. Le divergenze, inoltre, non sono espresse da specifici schieramenti politici, opposti l'uno all'altro, ma sono presenti all'interno dei gruppi, ciascuno dei quali stenta a trovare proposte di soluzioni omogenee. Percorso tutto in salita, dunque.

Sul riordino dei cicli le prese di posizione sono diversificate: tra chi esprime appoggio acritico e chi è per la condanna senza mezzi termini, si devono registrare atteggiamenti più costruttivi, da cui provengono suggerimenti, correzioni, valutazioni di metodo e di merito.

La CONFAP si è inserita nel dibattito portando l'attenzione sul sottosistema della Formazione Professionale con l'obiettivo di ottenerne l'integrazione nel sistema globale dell'istruzione italiana.

Anche le Regioni hanno cominciato a riflettere sui loro compiti istituzionali, nella prospettiva del riordino complessivo dell'istituzione scolastica.

Il C.C.D. ha presentato una proposta di legge, in cui si precisano le "Norme organiche" che dovrebbero reggere l'intero sistema scolastico formativo.

Il Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale, con il così detto "Pacchetto lavoro" o "Pacchetto Treu" affronta la questione della Formazione Professionale proponendo, a quanto pare, di non rivedere la 845 per via legislativa, ma di riordinare il sistema tramite decretazione delegata. Ne abbiamo parlato nell'editoriale del numero precedente. Qui vorremmo prendere in esame le esigenze di formazione nell'apprendistato e il ruolo formativo riconosciuto alle imprese e ai luoghi di lavoro in genere. E lo facciamo a partire da alcune considerazioni circa gli effetti che i finanziamenti del FSE e l'applicazione della legge 236/93 stanno generando per quanto concerne il futuro del sistema formativo italiano e in modo particolare dei Centri di Formazione del sistema regionale.

Il finanziamento europeo e la destrutturazione del sistema

Prima di tutto, a parità di quadro legislativo nazionale e regionale, il sistema della formazione professionale italiano, limitato come numero di presenze e poco finanziato rispetto al sistema scolastico, sta imboccando strade, per alcuni aspetti positive ma che sembrano portare alla sua totale destrutturazione.

La scarsità di fondi, di cui le Regioni soffrono, per gestire in proprio la F.P. ha avviato il noto meccanismo del cofinanziamento dei progetti regionali con fondi FSE. Il che ha determinato un processo di cambiamento rapidissimo: questa eurodipendenza ha portato i suoi frutti.

- *Aumento delle offerte formative. Fondi sempre maggiori si sono aggiunti ai fondi disponibili in proprio, consentendo un maggior numero di iniziative formative, in un periodo in cui al progressivo diminuire delle risorse si contrapponeva un contemporaneo aumento dei bisogni e della sensibilità verso la F.P. Inoltre la programmazione fatta secondo i criteri del FSE ha obbligato le Regioni a progettare, nell'ottica della formazione continua, interventi su obiettivi di varia natura, come quelli a favore dei lavoratori occupati;*
- *Progettazione per obiettivi. Le Regioni e gli Enti attuatori sono stati costretti a potenziare la strategia di programmazione e di progettazione secondo i parametri esigiti dal FSE, acquisendo nuovo know how gestionale e formativo. Importante l'introduzione del concetto e della pratica della valutazione delle azioni formative sia ex ante, sia in itinere e ex post.*

- *Allargamento del concetto di F.P. Si va oltre la logica moltiplicatoria degli interventi, per riservare maggior attenzione alla analisi dei bisogni del territorio e degli utenti, alla progettazione ad essa coerente, all'orientamento dell'utenza in ingresso e ai suoi approcci al mondo del lavoro (stage, ingresso). Si è passati cioè da un concetto di formazione come semplice proposta di percorsi didattici e formativi, sul modello scolastico, a un concetto più complesso della formazione e della professionalità, più adeguato alle reali esigenze dei destinatari e del sistema socio-economico.*

Si tratta, senza dubbio, di arricchimenti. I finanziamenti europei, però, impiegati in questo modo, determinano a nostro parere un effetto perverso, su cui occorre riflettere. Si tratta di ciò che abbiamo chiamato "destrutturazione del sistema".

Il FSE finanzia i singoli interventi. È ovvio che lo scopo sia quello di favorire una maggior efficacia del sistema della formazione professionale. È quanto avviene nei Paesi in cui la Formazione Professionale gode di uno statuto meglio collaudato e più chiaro. In questi Paesi il finanziamento del FSE integra e arricchisce il sistema della Formazione Professionale nazionale soprattutto perché vengono impiegati a sostegno di interventi innovativi.

Da noi, invece, si è abbandonato il sostegno al sistema in quanto tale per finanziare, con il FSE, solo le singole azioni. Di questo passo il rischio è che il sistema, in quanto tale, imploda, producendo una miriade di interventi scondinati ed estemporanei. "Agenzie", spesso improvvisate, tendono a sostituirsi alle strutture stabili di formazione: non disponendo di un piano sicuro e strutturale di finanziamenti e dovendo sfruttare soltanto finanziamenti settoriali di singoli interventi, non hanno né mezzi né interesse a darsi un'organizzazione stabile. Non potranno, cioè, assumere stabilmente del personale, capace di elaborare e di perseguire una seria proposta formativa; non saranno in grado di sviluppare una adeguata cultura professionale dei formatori; non potranno organizzare un ambiente formativo ben orientato e nemmeno capitalizzare un know how efficacemente spendibile. Saranno certamente strutture flessibili, ma nulla è più flessibile dell'inesistente. È sulla base di questa logica che alcune Regioni cercano di modificare il sistema della formazione sopprimendo i CFP e trasformandoli in agenzie, sia pure intese nel senso più positivo del termine. Pare, insomma, che per essere flessibile un sistema debba essere destrutturato: un sistema destrutturato è soltanto un non-sistema, una somma di attività senza un'anima e senza un cervello, che è il progetto formativo di un Ente. Mentre il sistema scolastico, attraverso il progetto di Istituto, sembra riscoprire quanto la 485 da vent'anni aveva voluto per la F.P., il sistema di formazione professionale, per motivi sostanzialmente finanziari, viene ridotto a un coacervo di azioni, affidate al miglior offerente per quanto riguarda i costi, con una qualche attenzione per la qualità progettuale relativa alle priorità fissate dal FSE. In tutti i casi di contrattazione si tratta, per cui della formazione si fa mercato.

Secondo noi i titolari della F.P. devono invece essere Enti, dotati di una propria proposta formativa e di Centri Polifunzionali, in cui siano presenti le nuo-

ve competenze: l'analisi sistematica e scientifica del fabbisogno; la programmazione formativa; una gestione dei corsi che comporti un ampio spazio riservato agli stages; un metodo attendibile e oggettivo di valutazione ex-post dell'efficacia ed efficienza; i servizi di orientamento e di tutoring. Nello stesso tempo l'Ente deve disporre di una dotazione — di personale, di strutture, di attrezzature, di competenze educative e tecnologiche — idonea a rispondere efficacemente ai bisogni del territorio, tenendo conto, tra l'altro, che essi non sono sempre nuovi e diversi. Con questo non si intende dire che all'interno di ogni Centro Polifunzionale debbano essere presenti tutte queste competenze e funzioni: è l'Ente, nella sua organizzazione globale, che deve disporre di un simile patrimonio formativo, evitando di rimanere ingessato su professionalità obsolete e strutture fatiscenti e strutturandosi come un sistema aperto, progettuale, ben inserito nel territorio, dotato di strutture e attrezzature moderne e di una capacità di formazione collaudata dall'esperienza, dalla continua e consolidata riflessione, da un aggiornamento e riqualificazione continua del personale.

La 236/93 art. 9 comma 3 e la circolare applicativa: le azioni di riqualificazione e riconversione degli operatori degli Enti ex Legge 40/87 art. 1

Il sistema formativo italiano, come si è venuto formando a partire dalla Legge quadro in poi, deve molto agli Enti nazionali di F.P. Con la loro presenza, essi hanno contribuito al formarsi di una cultura della formazione professionale e alla creazione di un sistema nazionale in qualche modo unitario, al di là delle peculiarità regionali. Tale presenza, per effetto dei mutamenti introdotti nella struttura dei finanziamenti e per effetto della rigidità imposta alla gestione del personale, rivela oggi alcuni limiti e qualche sofferenza.

Il problema più complesso è quello del personale, sia perché qualche volta è in esubero sia perché in alcuni contesti non è più qualificato per la nuova strutturazione dei Centri. Il Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, attraverso l'applicazione della Legge 236 art. 9 comma 3, intende finanziare la riqualificazione e la riconversione dei formatori degli Enti, attraverso tre possibili percorsi di mobilità: verso una nuova occupazione, verso un consistente riposizionamento all'interno dell'Ente, verso un ricollocamento all'interno del sistema di formazione. In concreto, l'attuale situazione comporterà che la maggior parte dei fondi sia destinata a favorire il personale in esubero nella ricerca di una nuova professione. È ovvio che ogni trasformazione di sistema porti a degli esuberi strutturali e che certe professionalità obsolete non siano più ricollocabili nel sistema. La legge non prevede ammortizzatori sociali, ma formazione a nuovi impieghi, magari legati alla formazione professionale e però estranei al sistema degli Enti.

E una sfida a creare professionalità occupabili in un momento di grave crisi occupazionale. Possiamo solo augurarci che le necessarie trasformazioni del sistema di formazione professionale non siano pagate dai formatori in esubero con la perdita del posto di lavoro. La situazione che stiamo vivendo mette in

evidenza la necessità della formazione continua dei formatori, per far fronte all'accelerazione del cambiamento. Il CCNL 94-97 della formazione professionale dà molta enfasi alla formazione individuale e collegiale dei formatori: le persone e i Centri che non la attuano seriamente si votano al fallimento e alla disoccupazione degli operatori nel giro di breve tempo.

Il sistema di F.P. nella proposta CONFAP

La CONFAP, partendo dall'Accordo per il lavoro di settembre e dal documento Berlinguer, poco chiaro nell'esplicitare cosa intende per sistema di formazione professionale, ha elaborato un documento propositivo, che prevede la creazione di un sistema di F.P. regionale nelle sue varie articolazioni, con particolare riferimento ai giovani nella fascia dell'obbligo e del postobbligo. Il documento viene pubblicato per intero nella rivista e merita una attenta lettura. Vengono previsti due sottosistemi: quello della scuola e quello della Formazione professionale, cui si attribuiscono scopi diversi e metodologie di approccio alla formazione differenti. Possibilità di passaggi dall'uno all'altro sarebbero favorite da un sistema di crediti formativi. Il sottosistema della formazione professionale dovrebbe essere fortemente caratterizzato dall'occupabilità: dovrebbe cioè assicurare prima di tutto agli utenti la reale acquisizione di professionalità immediatamente spendibili nel mercato del lavoro; inoltre dovrebbe impiegare per l'apprendimento una metodologia ascendente — dal fare al conoscere — con sviluppo delle capacità di lavorare in gruppo e delle competenze trasversali indispensabili per poter accedere al mondo del lavoro.

Il sistema di F.P. nella proposta delle Regioni

In questo processo di riflessione, scaturito soprattutto dalla proposta di riordino dei cicli scolastici e formativi, anche le Regioni, titolari per norma costituzionale della Formazione Professionale, hanno cominciato ad elaborare un documento "sulla riforma dell'istruzione scolastica e della formazione professionale". Lo abbiamo esaminato ancora in bozza e ci limitiamo a commentarlo in senso molto generale.

Il documento riconosce la validità dell'"Accordo per il lavoro", ed esprime alcune richieste:

- Il decentramento e il coordinamento della programmazione degli interventi
- Il coinvolgimento degli Enti locali nella definizione e nel governo del sistema, sulla linea del decentramento e della sussidiarietà
- Una riorganizzazione complessiva, a livello regionale, delle risorse destinate alla formazione professionale, a partire dall'obbligo alla formazione superiore
- L'istituzionalizzazione della partecipazione delle parti sociali, per legare formazione e territorio;
- Un percorso di certificazione della qualità dell'offerta di F.P.

Le Regioni riconoscono all' "Accordo per il lavoro" maggior organicità e coerenza, in vista di una revisione complessiva del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, sia rispetto alla proposta di riforma dell'autonomia scolastica (art. 21 della Bassanini) sia rispetto alla proposta di revisione dei cicli scolastici (documento Berlinguer).

Le Regioni riconoscono la necessità di una radicale trasformazione del sistema della F.P. Ma precisano che solo un sistema di F.P. forte e distinto dall'istruzione scolastica può consentire ai giovani l'opzione di fondo tra canale scolastico e canale professionale. Questo richiede, tra l'altro, il passaggio degli Istituti Professionali di Stato alle Regioni.

La bozza si ferma poi a considerare gli assetti istituzionali e le forme di governo del sistema, con la descrizione delle funzioni riservate al governo centrale, a quello regionale, provinciale e comunale per quanto attiene i vari livelli il finanziamento del sistema.

Tratta poi della F.P. nell'obbligo e nel postobbligo. Si afferma che l'obbligo viene assolto all'interno del sistema scolastico e che la F.P. concorre ad esso, attraverso moduli forniti da soggetti certificati: siamo in linea con il documento Berlinguer e con l' "Accordo per il lavoro".

Nel postobbligo invece si prefigura un vero sistema di F.P., con possibilità di integrazioni al sistema scolastico e universitario e a quello delle aziende. Si prevede il prolungamento dell'obbligo, allo scopo di consentire l'ingresso nel mondo del lavoro solo dopo una qualifica iniziale di un anno (1.000-1.200 ore). In questa prospettiva potrebbe essere inquadrato anche l'apprendistato, cui si fa carico di una quota di ore di aula nell'ordine di quella necessaria per il conseguimento di una prima qualifica in un Centro. Detta ristrutturazione, oltre ad allineare su standard europei le professionalità in ingresso nel mondo del lavoro, sarebbe una condizione per una riorganizzazione adeguata del sistema della formazione professionale, che altrimenti potrebbe rischiare la polverizzazione per scarsità di utenza.

La formazione postobbligo dovrebbe essere erogata in un biennio e fornire due livelli di qualifica, tali da consentire il passaggio ai corsi di qualifica superiore o, tramite integrazione, al sistema scolastico. Il sistema di F.P. prevede infatti la formazione tecnico professionale superiore, non gestita né dalla scuola né dall'Università, ma, come afferma l' "Accordo per il lavoro", da tutti gli attori presenti sul territorio, che sappiano impegnarsi (la bozza parla di consorzi).

La bozza non consente ancora valutazioni definitive. Sembrano positivi i seguenti elementi:

- *L'entrata in campo e la rivendicazione della titolarità delle Regioni in tema di riordino del sistema scolastico e formativo. Ricordiamo che nel Documento Berlinguer non si trova mai il termine "regionale" là dove si parla di sistema di F.P. È bene che, in un clima politico che esprime sensibilità e orientamenti di tipo federalistico, le Regioni facciano sentire la loro opinione e chiedano di essere cooptate nella ristrutturazione di un settore che sono chiamate a gestire.*

- *Di fronte alla sensazione di sbriciolamento che proviene proprio da alcune Regioni, l'ipotesi di un sistema regionale di formazione professionale organico e forte, che si interessi di formazione nella fascia dell'obbligo, nel postobbligo, di quella superiore, anche postlaurea, è molto importante come segnale di responsabilità e di cambiamento di rotta, sia di fronte alla rinuncia alla formazione postobbligo decretata da alcune Regioni sia di fronte all'uso prevalentemente assistenziale della formazione professionale adottato da altre.*
- *La partecipazione delle Regioni al dialogo sulle riforme del sistema educativo italiano dà fiducia, in questo momento di transizione, a tutti coloro che credono nel valore della formazione professionale e in particolare agli Enti che di questa si occupano. È un motivo in più per sperare e impegnarsi ad affrontare le sfide che i cambiamenti in atto ci impongono: si tratti della formazione continua degli operatori e in particolare dei formatori o dei sacrifici anche finanziari che si devono sostenere per assicurarci un futuro.*

Il sistema di F.P. nella Proposta di Legge "Norme organiche di indirizzo per lo sviluppo del sistema educativo" del C.C.D.

Il gruppo parlamentare del C.C.D. ha presentato il 10 marzo u.s. alla Camera una proposta di legge per stabilire delle norme organiche di indirizzo per il sistema educativo italiano. I principi generali riguardano sia l'istruzione sia la formazione, in un contesto di autonomia e di parità delle istituzioni. Il sistema scolastico viene previsto come pubblico integrato: ne vengono stabilite le finalità e le funzioni, le esigenze e le caratteristiche, la struttura e i programmi, l'innovazione ordinamentale e curricolare. Non si prevede un riordino dei cicli, che rimarrebbero essenzialmente gli stessi.

In questo progetto vi è un titolo che riguarda "L'organizzazione del sistema nazionale della formazione professionale", considerato autonomo rispetto al sistema scolastico. Si ridefiniscono le finalità del sistema di formazione professionale:

a) promuovere l'acquisizione di competenze culturali e professionali in risposta ai bisogni formativi dei giovani, degli occupati, del disoccupati e dei soggetti a rischio di marginalità sociale e culturale.

b) concorrere allo sviluppo economico e sociale del paese

c) essere uno strumento della politica attiva del lavoro.

Si deduce, da questa impostazione la centralità della persona nel sistema nazionale di formazione professionale, rispetto alla sua semplice strumentalizzazione all'interno delle politiche attive del lavoro.

Il sistema di formazione professionale si articolerebbe su tre livelli: primo, secondo e superiore, Il primo livello di formazione comincia alla conclusione della scuola media e ha durata quadriennale. Dopo il sedicesimo anno la formazione può avvenire anche in alternanza e prevede un titolo di qualifica professionale al 18° anno: il titolo di qualifica ha valore come soddisfacimento dell'obbligo.

La formazione di secondo livello è di durata annuale e può essere frequentata dai qualificati e, a definite condizioni, da coloro che provengono da equivalenti livelli della scuola media superiore. Si conclude con un titolo di maturità professionale.

La formazione superiore, di durata variabile dai due ai tre anni assicura un diploma professionale e può essere frequentata da chi è in possesso di una maturità professionale o generale.

Nel sistema di formazione professionale potranno confluire sia gli Istituti Professionali di Stato sia i Centri di Formazione professionale.

L'obbligo di istruzione e formazione, portato a dieci anni, dal quattordicesimo anno in poi può essere adempiuto nel canale scolastico e in quello della F.P.

Abbiamo accennato solo ad alcune parti della proposta, ma il tutto merita il nostro interesse. È stato in effetti elaborato un insieme organico di indirizzi, che dovrebbe diventare operativo mediante leggi applicative.

Per quanto riguarda il sistema scolastico, non si prevede la ristrutturazione dei cicli, ma solo l'aggiornamento e l'adeguamento dei metodi e dei contenuti, sulla base dei principi di autonomia e parità, considerati il motore di sviluppo di tutto il settore.

Per quanto riguarda la formazione professionale invece si prevede un sistema organico, parallelo a quello scolastico a partire dai quattordici, con possibilità di integrazioni sia con il modo della scuola sia con quello del lavoro, attraverso il riconoscimento dei crediti formativi.

La centratura del sistema sulla formazione del lavoratore prima che sulla sua destinazione strumentale al mondo del lavoro dà maggior senso all'immissione del sottosistema formativo nell'ambito dell'unico sistema educativo italiano.

Se un appunto si può fare, è la scarsa attenzione riservata al ruolo delle Regioni.

Quale formazione nell'apprendistato?

Il "Pacchetto Treu" traccia la funzione formativa dell'apprendistato, fissandone, in primo luogo l'utenza — limite inferiore di sedici anni e massimo di ventiquattro anni di età (ventisei nelle zone di ob. 1 e 2 del FSE) — e, in secondo luogo, la durata: dai diciotto mesi a un massimo di quattro anni.

Le agevolazioni contributive per gli apprendisti sono riconosciute solo se questi partecipano a iniziative esterne all'azienda, come previste nel CCNL, in ogni caso per una durata non inferiore alle 120 ore l'anno. I contenuti formativi e le modalità per la certificazione dell'attività svolta sono proposti da un comitato ministeriale, sentite le organizzazioni sindacali di categoria e le Regioni.

Il disegno di legge prevede anche la creazione di "una disciplina organica della materia secondo criteri di valorizzazione dei contenuti formativi, con efficiente utilizzo delle risorse finanziarie vigenti...". È "previsto un sistema orga-

nico di controlli sulla effettività dell'addestramento e sul reale rapporto tra attività lavorativa e attività formativa". Infine viene previsto anche l'onere finanziario derivante. Non si dice nulla sulla natura dei gestori delle "Iniziative di formazione esterne all'azienda". La formazione per 120 ore l'anno degli attuali circa 400.000 apprendisti richiede un intervento organizzativo e finanziario massiccio. Un calcolo è presto fatto. Ipotizzando gruppi omogenei di 20 apprendisti ciascuno, se ne dovrebbero formare 20.000. Se ogni gruppo viene occupato per 120 ore sono 2.400.000 le ore di formazione da erogare. Se consideriamo che la durata media di un corso di formazione professionale è di circa 1.000 ore, il monte ore di cui sopra corrisponde a 2.400 corsi di F.P. a tempo pieno. È un intervento di dimensioni tali che non si può improvvisare. Un chiaro invito alle Regioni perché si attrezzino in modo da poter affrontare queste nuove esigenze del "mercato" della formazione professionale.

Riteniamo che la valenza educativa dell'apprendistato sia da valorizzare, anche per assicurare ai giovani dopo i sedici anni un sistema formativo non scolastico, fortemente professionalizzante. Si tratta di creare i presupposti perché nessun giovane entri più nel mondo del lavoro senza una qualificazione certificata, assicurandogli l'accesso a quella formazione continua, che gli permetterà di evitare l'obsolescenza della sua professionalità e di reggere con successo le dinamiche di un mercato del lavoro sempre più esigente e selettivo.

Quale ruolo per le imprese?

Il "Pacchetto Treu" prevede anche tirocini formativi e di orientamento nelle imprese, per favorire la conoscenza diretta del mondo del lavoro. La legge stabilisce i promotori di tali iniziative, ne fissa la durata massima, il tipo di convenzione con i datori di lavoro, gli istituti assicurativi, il valore di credito formativo attribuibile alle iniziative, il tutoraggio.

Quello che pare più innovativo, dal punto di vista concettuale e operativo, è il riconoscimento del valore formativo del "tirocinio pratico" svolto in un posto di lavoro reale. È il riconoscimento che il lavoro ha una valenza formativa, quantificabile attraverso crediti, e che l'impresa può anche avere una funzione e una capacità formativa.

Il ritenere il lavoro non solo sorgente di reddito e fonte di ricchezza, ma anche una opportunità di maturazione e di formazione umana, tecnica, professionale per la persona, è di fondamentale importanza. Il fatto è che il nuovo modo di lavorare e il nuovo modo di essere dell'impresa rimandano a un insieme di variabili e a un contesto molto complesso, per cui non basta fare un "tirocinio pratico" presso un'azienda per ricavarne reali e validi risultati formativi. Serve il supporto e la mediazione di Enti che abbiamo non solo capacità organizzative, ma anche una cultura del lavoro e un know how formativo adeguato alla realtà e alle specifiche esigenze degli individui e delle organizzazioni.

Concludendo

Il presente numero di "Rassegna CNOS" vuole portare un contributo alla discussione in atto sul "Documento Berlinguer" in modo particolare in riferimento alla formazione professionale:

La nostra linea culturale è ben nota ormai: nei numerosi contributi di questi ultimi anni essa è stata alla base della nostra riflessione. Ma vogliamo ancora una volta sinteticamente esprimerla.

Punto irrinunciabile, secondo noi, è la valenza educativa di ogni intervento di formazione professionale, centrato per questo sul destinatario, di cui si riconoscono e valorizzano le esigenze fondamentali, le potenzialità, in vista di un inserimento attivo e responsabile nel mondo del lavoro. Gli interventi di formazione professionale non possono essere strumentalmente finalizzati solo al lavoro produttivo, non possono essere intesi come semplici strumenti delle politiche attive del lavoro. Sono efficaci strumenti di politica del lavoro solo se formano la persona del lavoratore, in modo che il lavoro diventi per lui uno strumento di crescita e di formazione.

In questo contesto gli Enti che si accollano l'impegno della formazione professionale, qualsiasi sia il tipo di utenza a cui si rivolgono, svolgono un servizio di pubblica utilità. Il che significa che non possono e non devono essere collocati in un semplice contesto privatistico e mercantile. Devono far parte di un più vasto sistema di servizio alla persona. Certamente questo non significa attribuire all'Ente pubblico la titolarità di ogni intervento di formazione professionale, ma sostenere il principio della sussidiarietà, che determina un pluralismo istituzionale reale, per la presenza di una molteplicità di soggetti che intervengono e interagiscono con il sistema di F.P. Insistiamo ancora una volta sul ruolo dei soggetti, perché sono essi a rappresentare nella odierna società una grande potenzialità educativa. Il fiorire di Associazioni "non profit" rappresenta un nuovo punto di riferimento e un conferma di questo assunto e sottolinea il ruolo fondamentale svolto dai soggetti che si occupano istituzionalmente di Formazione Professionale.

In questo numero

L'EDITORIALE mette in evidenza le riflessioni e gli interventi che caratterizzano questo periodo di grossi mutamenti culturali e istituzionali.

Nella sezione Studi

I primi quattro articoli entrano nel dibattito culturale aperto dai documenti riguardanti il riordino dei cicli, con riferimento al "Documento Berlinguer".

Il Dr. Pasquale RANSENIGO responsabile dell'Ufficio socio-politico della Federazione CNOS/FAP delinea il sistema di formazione professionale regiona-

le italiano come viene a configurarsi a partire dagli accordi tra Governo e parti sociali del '93 e del '96 per giungere al documento Berlinguer.

Il Prof. Guglielmo MALIZIA dell'UPS presenta il riordino dei cicli nella prospettiva della creazione di un sistema integrato che comprenda come elemento fondamentale la F.P.

Il Prof. Michele PELLEREY dell'UPS mette in risalto l'orientamento come dimensione costitutiva della formazione scolastica e professionale, sempre con riferimento al documento in esame.

Il prof. Giorgio BOCCA dell'Università Cattolica di Milano interviene sul come viene concepita la cultura del lavoro nel documento.

L'ing. Natale ZANNI, nel contesto di una riflessione sul lavoro e sulla sua ricerca, presenta l'immagine del lavoro "virtuale" come viene descritta dai Media, nel confronto con le difficoltà reali nel trovare un lavoro.

L'ing. Stefano COLOMBO, nella prospettiva della integrazione europea, descrive il sistema di prima formazione "duale" della Germania, per mettere in risalto la sua strutturazione sistemica, i suoi lati positivi e anche i suoi limiti, la sua integrazione con il sistema scolastico. La nuova valorizzazione formativa dell'apprendistato in Italia trova un modello pienamente evoluto e organizzato, se pur difficilmente imitabile, nel sistema tedesco.

Il Dr. Piero CARDUCCI Direttore della Scuola Superiore Reiss Romoli dell'Aquila riprende il tema della formazione continua come necessità e opportunità di accumulare nel tempo risorse invisibili, ma reali e valorizzabili nel lungo periodo, nel contesto del rapporto tra risorse umane e strategie aziendali.

Il Prof. Mario VIGLIETTI interviene brevemente sul tema della relazione d'aiuto nell'orientamento scolastico professionale.

Nella sezione Documenti

Viene riportato il Documento CONFAP "Formazione Professionale Regionale, Documento Berlinguer, Accordo per il lavoro per il lavoro".

Nella Sezione Vita CNOS

A una breve relazione sulla ventesima Assemblea Nazionale della Federazione CNOS/FAP, segue un intervento del prof. Elio LAGO del Centro di Verona S. Zeno su "Attività del CNOS/FAP nelle carceri Venete: giovani, carcere e società", in cui viene descritto il significato dell'intervento con i carcerati in attività di F.P.

Le **Segnalazioni bibliografiche** a cura di Guglielmo MALIZIA concludono il numero.

RANSENIGO
PASQUALE

Il sistema di formazione professionale regionale

dagli Accordi tra Governo e Parti Sociali
al documento Berlinguer

Il percorso indicato nel titolo del presente contributo, senza pretesa di ritagliare spazi originali di analisi, muove prioritariamente dall'esigenza di verificare un'ipotesi di lavoro, peraltro rafforzata nel dibattito attuale, che potrebbe essere così formulata: *il documento presentato dal Ministro Berlinguer sul "riordino dei cicli scolastici", pur richiamandosi formalmente a vari elementi contenuti nell'Accordo per il Lavoro tra Governo e Parti Sociali, non sembra approdare ad una coerenza di integrazione e di pari dignità tra i diversi sottosistemi dell'istruzione e della formazione professionale, per assicurare istituzionalmente un sistema formativo unitario in Italia.*

L'interesse a verificare il raggiungimento di un obiettivo ambizioso e di grande rilevanza istituzionale, qual è *l'integrazione strutturale tra sistema dell'istruzione e sistema della formazione professionale*, si fonda sulla "legittimazione sociale" acquisita dal documento Berlinguer attraverso l'Accordo con le Parti Sociali del settembre 1996, che segna una significativa differenza rispetto alle passate e ricorrenti proposte di legge sulla riforma del sistema scolastico e sembra offrire un'inedita base di confronti, destinati potenzialmente a perdurare oltre i destini dell'attuale Governo Prodi.

Entrando nel merito della formulazione dell'ipotesi, occorre preliminarmente essere avvertiti sui possibili equivoci indotti da un utilizzo terminologico generico riferito alla "formazione professionale", allorché non si precisa la rispettiva collocazione istituzionale che, attualmente in Italia, la distingue dalla "istruzione professionale": la prima (formazione professionale) di competenza delle Regioni e del Ministero del Lavoro; la seconda (istruzione professionale, ossia Istituti Professionali di Stato) di competenza del Ministero della Pubblica Istruzione.

A superamento di ogni equivoco e in coerenza con la formulazione del titolo del presente contributo, si farà sempre riferimento all'assetto strutturale di "sistema regionale" che la Formazione Professionale ha assunto nel nostro Paese con il trasferimento delle relative competenze alle Amministrazioni Regionali, avviato già nel 1977 con l'emanazione del DPR n. 616 e perfezionato con la successiva Legge-quadro n. 845/78 in materia di formazione professionale.

In realtà, è doveroso rilevare subito che se per un verso, dagli anni '80 in poi, la Formazione Professionale Regionale ha qualificato i propri servizi in non pochi contesti regionali, per altro verso la medesima appare alla generalità degli osservatori ancora sottodimensionata e in difficoltà a reggere le sfide provenienti dalle rapide trasformazioni intervenute nei processi di globalizzazione e competitività dei mercati, dall'innovazione tecnologica, dalla crisi occupazionale che investe soprattutto i giovani e condanna all'emarginazione gli adulti privi di professionalità specifica.

D'altro canto, valutazioni critiche e riserve sono avanzate nei confronti dello stesso sistema scolastico che, lasciato a se stesso per lungo tempo, condanna a dispersione troppe risorse umane.

Sembra pertanto opportuno, nell'attuale fase in cui si stanno mettendo a punto le diverse proposte, concentrare il confronto sulle strategie ordinate a riqualificare l'intero sistema educativo con scelte istituzionali mirate ad azioni sinergiche ed integrate tra le varie filiere del sistema scolastico e quelle della formazione professionale regionale, sulla base dei seguenti documenti:

- *l'Accordo del 23 luglio 1993 tra il Governo Ciampi e le Parti Sociali;*
- *l'Accordo per il Lavoro del 24 settembre 1996 tra Governo Prodi e le Parti Sociali;*
- *la proposta di riordino dei cicli scolastici, presentata dal Ministro Berlinguer il 14 gennaio 1996.*

Per collegare l'analisi prospettata all'attuale dibattito, si farà ricorso anche ad altri documenti più recenti, allo scopo di ricercare opportune implementazioni di strategie e di proposte sulle materie che formano oggetto della nostra indagine, con riferimento particolare:

- *al documento Confap, socializzato il 7 marzo 1997;*
- *al disegno di legge 1918 del Ministro Treu sull'occupazione, approvato dal Senato il 19.03.1997;*
- *al documento di lavoro ISFOL, predisposto per il relativo seminario del 19 marzo 1997;*

- al documento "istruzione scolastica, formazione professionale e lavoro"
- il punto di vista delle Regioni, seconda bozza del 5 maggio 1997.

1 - Il Sistema di Formazione Professionale Regionale nell'Accordo del 23 luglio 1993

L'Accordo "sul costo del lavoro, sulla politica dei redditi ed i provvedimenti per l'occupazione" del 23 luglio 1993, pur non costituendo il punto di riferimento diretto del documento Berlinguer per le intese raggiunte in materia di istruzione e formazione professionale, assume particolare rilevanza culturale e politica per il potenziamento dato al nuovo corso delle relazioni tra Parti Sociali e Governo in ambito formativo.

Ispirandosi al principio della concertazione, l'Accordo 1993 tra Governo e Parti Sociali tende infatti ad instaurare uno stretto collegamento culturale-politico-sociale tra i problemi di natura prettamente economico-occupazionale del mondo del lavoro e la valorizzazione delle risorse umane attraverso interventi strutturali di riforma del sistema formativo complessivo.

Al di là delle legittime riserve nei confronti di queste scelte concertative, giudicate limitative ed insufficienti per garantire un quadro di riferimento rispettoso delle finalità educative da presidiare in ogni riforma con interventi adeguati, bisogna pure rilevare il positivo contributo offerto dagli accordi sottoscritti, che hanno posto al centro dell'attenzione del mondo politico e culturale i gravi problemi educativi e formativi del nostro Paese.

Limitando, quindi, l'analisi su quelle parti dell'Accordo che hanno attinenza alla questione esplicitata nell'ipotesi di lavoro, si possono puntualizzare alcuni significativi elementi-guida, che si ritroveranno anche nei successivi confronti e che sembrano concorrere a delineare un approccio paradigmatico di analisi e valutazione delle scelte di natura istituzionale e strutturale relative all'integrazione tra istruzione e formazione professionale regionale.

1.1 - Sotto l'aspetto **istituzionale-strutturale**, la parte dell'Accordo 1993 dedicata all'istruzione e alla formazione professionale sancisce l'impegno del Governo:

- ad elevare l'obbligo scolastico a 16 anni di età (punto 2, lettera e);
- a portare a termine la riforma della secondaria superiore nel sistema scolastico (punto 2, lettera f);
- a procedere alla pronta revisione della Legge quadro 845/78, che regola l'attuale sistema della formazione professionale regionale (punto 2, lettera d);
- a promuovere un assetto strutturale "integrato e flessibile tra sistema scolastico nazionale e formazione professionale" (punto 2, lettera f).
- ad assicurare un ruolo di coordinamento attivo "all'istituendo organismo interistituzionale paritario tra Ministero P.I., Lavoro, Università-Ricerca Scientifica, Regioni al fine di garantire una effettiva gestione integrata del sistema" (punto 2, lettera b).

1.2 - Sotto l'aspetto **culturale-politico**, l'adempimento dei suddetti impegni dovrà essere realizzato rispettando alcuni criteri prioritari:

— l'apposita legge di elevazione dell'obbligo dovrà *valorizzare gli apporti che al sistema scolastico possono essere offerti da interventi di formazione professionale;*

— la revisione della Legge quadro 845/78 dovrà *tenere conto dell'apporto che può essere fornito dal sistema scolastico ... (e garantire) un sistema gestionale pluralistico e flessibile;*

— la riforma della scuola secondaria superiore dovrà essere condotta a termine *nell'ottica di un sistema... integrato e flessibile tra sistema scolastico nazionale e formazione professionale ed esperienze formative sul lavoro sino a 18 anni di età.*

1.3 - Sotto l'aspetto **sistemico**, gli interventi e gli impegni concordati mirano al riassetto interno, nonché al riposizionamento interattivo dell'istruzione scolastica e, in modo particolare, della formazione professionale regionale:

— *il riassetto interno del sistema scolastico dell'istruzione* riguarderà il prolungamento della fascia dell'obbligo e la riforma del segmento della scuola secondaria superiore, rimanendo invariata l'articolazione specifica e complessiva dei relativi ordini e gradi del sottosistema scolastico, della ricerca e università;

— *il riassetto interno del sistema della formazione professionale* è collegato alla revisione della Legge quadro 845/78, secondo alcune linee esplicitate nell'accordo stesso che, tra l'altro, indicano un rafforzamento del sistema attraverso l'avvio della formazione continua e il ruolo della Conferenza Stato-Regioni *"al fine di ricondurre ad un processo unitario di programmazione e valutazione le politiche formative"*.

— *il riposizionamento di entrambi i sistemi dell'istruzione e della formazione professionale* dovrà essere realizzato dando vita ad un sistema unitario integrato e sarà rafforzato, tra l'altro, con *"un piano straordinario triennale di riqualificazione ed aggiornamento del personale, ivi compreso i docenti della scuola e della formazione professionale"*.

In sintesi, l'Accordo sottoscritto evidenzia, soprattutto con espliciti riferimenti alla Legge quadro 845/78, la **identità e il ruolo** del sistema di Formazione Professionale, in particolare:

a) il sistema di formazione professionale di riferimento è quello "regionale", articolato nei rispettivi segmenti della formazione iniziale, della formazione superiore, della formazione in alternanza da prolungare fino a 18 anni di età e della formazione continua;

b) il "raccordo sistematico" tra il mondo dell'istruzione e il mondo del lavoro, è assicurato attraverso un coordinamento istituzionale tra i rispettivi soggetti protagonisti;

c) la "integrazione" tra il canale scolastico dell'istruzione e quello della formazione professionale è realizzato attraverso "reciproci apporti" nel seg-

mento dell'obbligo prolungato, nel segmento della secondaria, nel nuovo segmento di esperienze lavorative sino a 18 anni di età e nel nuovo segmento della formazione continua.

Tuttavia, prima di procedere al confronto con quanto sottoscritto nel successivo Accordo del settembre 1996, non deve passare sotto silenzio il mancato superamento di enunciazioni di principio in relazione soprattutto ai contenuti specifici e reali con cui sostanziare i cosiddetti interventi di "apporto" per la reciproca interazione tra istruzione scolastica e formazione professionale, specie nei percorsi formativi relativi alla fascia dell'obbligo e post-obbligo.

La forma ellittica del termine "apporto" — di contenuto generico ed indefinito — già presente nei precedenti progetti di riforma della scuola secondaria superiore e utilizzata pattiziamente dai soggetti contraenti quale mediazione per ottenere il consenso alla firma, risulta quantomeno improduttiva per radicare l'avvio del sistema educativo-formativo integrato non su ambiguità e su riserve, ma sull'esplicito riconoscimento di identità, di pari dignità e non subalternità tra percorsi formativi differenziati, in grado di rispondere alle specifiche e libere opzioni del cittadino.

Tale rilievo se, da un lato, evidenzia una importante questione attinente l'ipotesi di lavoro assunta dalla nostra indagine, dall'altro, costituisce purtroppo l'elemento costante e ricorrente da cui prendono "legittimazione" le posizioni differenziate ed autonome, che i medesimi soggetti firmatari dell'Accordo manterranno anche nelle fasi successive di confronto su tale materia, come si avrà modo di riscontrare nel prosieguo dell'indagine.

2 - Il Sistema di Formazione Professionale nel successivo Accordo del 24 settembre 1996

Come è noto, la inaspettata crisi del Governo firmatario dell'Accordo 1993 e la breve durata dei Governi immediatamente succedutisi, nonché l'interruzione della stessa legislatura a poco più di due anni di vita, non hanno certo contribuito ad avviare una dinamica declinazione operativa dei principi e degli impegni concordati.

Alle insistenti sollecitazioni all'operatività avanzate dalle Parti Sociali, sempre più determinate a presidiare gli obiettivi precedentemente concordati e a ricercare soluzioni strutturali ai gravi problemi della crescente disoccupazione, dava un qualche segnale di risposta il Ministro del Lavoro Treu istituendo a fine 1994 una apposita Commissione di studio, presieduta dal Prof. Varesi, con l'incarico di approfondire l'analisi di particolari carenze rilevate nell'applicare le normative di alcuni istituti della vigente Legge quadro 845/78 alle evoluzioni dell'attuale mercato del lavoro e di avanzare proposte di specifici interventi correttivi ed urgenti, senza attendere i prevedibili tempi lunghi necessari per portare a termine una riforma complessiva del sistema formativo.

Al di là di apprezzamenti o riserve circa la strategia adottata, da più parti è stato però rilevato il sostanziale inutilizzo dei risultati raggiunti dalla Commissione Varesi che, socializzati nel settembre 1995, avrebbero potuto offrire elementi significativi per ridefinire, nel successivo Accordo del settembre 1996, non solo il quadro dei principi condivisi in materia di istruzione e di formazione professionale, ma anche precise posizioni nei confronti di coerenti percorsi e strumenti da ordinare per rendere operative le intese generali sull'interazione-integrazione del sistema formativo.

Sulla scorta anche di tale avvertimento e facendo ampio riferimento ad analisi già condotte da esperti in materia (cfr. P.G. Bresciani, *L'accordo per il lavoro tra governo e parti sociali: una lettura attiva sulla formazione*, pubblicato anche in "Rassegna Cnos", n.1, gennaio-aprile 1997, pgg. 15-27), si può disporre di ulteriori criteri per analizzare i contenuti di continuità, di discontinuità, di novità, di strategie di sistema e di alcune questioni aperte, presenti nell'Accordo in esame.

2.1 - *Nella linea della continuità* col precedente Accordo 1993, le intese sottoscritte nell'Accordo 1996 portano a nuova sintesi alcuni obiettivi già concertati, quali:

— il ruolo "di coordinamento delle politiche formative" attribuito all'istituendo "organismo interistituzionale paritario" (Ministeri P.L., Lavoro, Università-Ricerca, Industria e Conferenza delle Regioni) nell'ambito della Presidenza del Consiglio;

— le funzioni di interazione fra i soggetti istituzionali coinvolti nei processi di ristrutturazione e di riforma degli interventi formativi ai rispettivi livelli centrali e locali;

— la "interconnessione" tra i diversi sistemi (Istruzione, Formazione Professionale, Università), da assicurare attraverso l'adozione di interventi modulari nei percorsi formativi e l'avvio di un sistema di crediti e di certificazione delle competenze professionali acquisite;

— la valorizzazione degli accordi di programma e della dimensione "territoriale" della programmazione;

— il ruolo attivo, a tutti i livelli, delle Parti Sociali sia nell'indagine "concertata" con Ministeri e Regioni sui fabbisogni formativi, sia attraverso l'elaborazione di "piani annuali di formazione a livello di impresa e di territorio";

— la generalizzazione del ricorso agli stage "a carattere fortemente orientativo e formativo";

— la strutturazione di reali percorsi in alternanza, dove l'apprendistato e i contratti di formazione-lavoro dovranno essere "riformati" e recuperati "a piena dignità formativa".

2.2 - *Nella linea della discontinuità*, rispetto al quadro di riferimento delineato nel precedente Accordo, si deve evidenziare:

— lo spostamento del baricentro di interesse privilegiato nell'intesa: da un'ottica prevalentemente rivolta alla razionalizzazione ed innovazione del

sistema di formazione professionale attraverso la revisione della relativa Legge quadro (Accordo 1993), si passa all'opzione di strategie di "insieme", ritenute necessarie per fondare *urgentemente* il "complessivo ed unitario sistema formativo" di cui abbisogna il nostro Paese per competere con gli altri Paesi dell'Unione Europea;

— la prospettiva della ridefinizione e del decentramento delle competenze, specie per il sistema dell'istruzione che dovrà muoversi verso il riconoscimento dell'autonomia degli istituti scolastici;

— la prefigurazione di "poli integrati" tra Ricerca - Formazione - Associazioni - PMI;

— il prolungamento a 10 anni della durata dell'obbligo scolastico, "ristrutturato nei cicli e innovato nei curricula", rinunciando al ricorso di un'apposita legge (prevista nell'Accordo 1993 per l'elevazione dell'obbligo a 16 anni di età);

— la rinuncia a riformare il segmento della secondaria superiore, optando invece per una complessiva ristrutturazione e riordino dei cicli scolastici nel sistema dell'istruzione;

— l'affermazione del diritto alla formazione fino 18 anni di età.

2.3 - *Nella linea delle novità*, anche se non risulta sempre agevole rilevarne la connotazione specifica rispetto ad implementazioni correlate, si possono annotare:

— la individuazione di una autonoma filiera di formazione superiore "non in continuità" rispetto alla scuola secondaria superiore e orientata a soddisfare esigenze di professionalità medio-alte, a forte valenza culturale, programmata dalle Regioni e gestita da una pluralità di soggetti (mutuando tale proposta tra quelle elaborate dalla citata Commissione di studio presieduta dal Prof. Varesi);

— la predisposizione di percorsi strutturati di formazione continua, trasferendo gradualmente ed integralmente a questa "prospettiva strategica" il contributo dello 0,30% già a carico delle aziende;

— l'adozione di un sistema di certificazione e di riconoscimento dei crediti formativi, quale strumento "trasversale" per realizzare una effettiva integrazione-passaggi reciproci tra le varie filiere della formazione professionale e l'articolazione dei cicli e percorsi dell'istruzione scolastica (proposta già presente nei risultati della Commissione Varesi);

— l'istituzionalizzazione di un sistema nazionale di valutazione degli interventi formativi;

— il ripensamento "della collocazione e delle finalità" del segmento dell'istruzione professionale del sistema scolastico (IPS), "in un contesto di valorizzazione della dimensione regionale".

2.4 - *Sulle strategie di sistema*, il quadro che emerge dalla visione di insieme fatta propria dall'Accordo indica, in particolare:

— l'avvio di un marcato processo di decentramento soprattutto ammini-

strativo e funzionale del sottosistema dell'istruzione, riconoscendo alle istituzioni scolastiche l'auspicata autonomia;

— l'impegno all'innovazione e alla flessibilità degli interventi nel sottosistema della formazione professionale, trasformando i Centri di formazione professionale nelle cosiddette "agenzie formative";

— il riconoscimento della differenziazione "verticale" ed "orizzontale" tra i due sottosistemi dell'istruzione e della formazione professionale regionale, nelle rispettive filiere e percorsi formativi dell'obbligo, del post-obbligo, dell'alternanza, dei contratti di formazione/lavoro e di apprendistato, nonché del percorso universitario e della formazione superiore non universitaria, della formazione continua e della formazione per gli adulti;

— l'interazione strutturale tra i due sottosistemi, quale condizione essenziale ai fini della loro efficace integrazione, da assicurare attraverso l'esplicitazione coerente dei rispettivi obiettivi specifici, di certificazioni e valutazioni dei risultati intermedi e finali conseguiti, nonché del reciproco riconoscimento dei crediti acquisiti in ciascun percorso.

2.5 - *Sulle questioni lasciate aperte nell'Accordo circa le materie in esame, non si può preliminarmente non concordare con quanti, pur avvertiti dai limiti intrinseci di un documento di concertazione, hanno rilevato come alcune posizioni problematiche presenti nel documento sottoscritto — non risolte o non mediabili — costringono altri soggetti a farsi carico dell'oneroso compito di operare scelte certamente non secondarie nelle necessarie fasi di messa in atto dell'Accordo.*

Al fine dei successivi approfondimenti, alcune di queste questioni problematiche assumono particolare rilevanza e spessore.

2.5.1 - Una prima questione, peraltro già sollevata in precedenza, è costituita dall'ambivalente posizione, assunta nell'Accordo 1996 rispetto al precedente Accordo, circa il "ruolo" del sistema di formazione professionale regionale nell'ambito del sistema formativo complessivo.

Infatti, "da un lato vi si delineano spazi nuovi di grande interesse per la f.p. (diritto alla formazione fino a 18 anni, trasformazione dei cfp in agenzie formative, finalizzazione specifica al lavoro e "territorializzazione", presenza attiva e "legittimata" nella filiera della formazione post-diploma); dall'altro lato, contemporaneamente, vi si configura per la stessa (formazione professionale) un ruolo sostanzialmente "residuale", definito più in negativo ("non scolastica") che in positivo e il cui apporto all'integrazione appare alquanto "debole", più "complementare" che "costitutivo" (cfr. P.G. Bresciani, citato, pag. 23).

"Ciò è tanto più curioso — *continua il medesimo autore* — quanto più si possa (come si può e si deve) serenamente riconoscere che nella filiera della f.p. si sono sviluppate in questi anni, anche se certo non in maniera uniforme sul territorio nazionale, esperienze "esemplari" proprio sul piano di quei requisiti che l'accordo evoca come desiderabili per l'innovazione della for-

mazione post-diploma (collegamento con il mondo del lavoro e alternanza, coinvolgimento con più soggetti, utilizzo di docenti esterni, tecniche di didattica attiva)".

Né la curiosità viene meno — *aggiungiamo noi* — se si volesse raffrontare l'assetto pluralistico istituzionale, culturale, pedagogico e didattico di cui si è dotato il sistema di formazione professionale rispetto alle rivendicazioni di maggior autonomia delle istituzioni scolastiche, alla progettualità e alle valutazioni dei percorsi ciclici e modulari, contenute nell'Accordo stesso.

Come si può notare, la questione sollevata non è di poco conto e non può essere elusa o aggirata mantenendo riserve o posizioni equivocate, specie quando si devono fare scelte strategiche e strutturali riguardanti l'uno o l'altro sottosistema: la conseguenza sarebbe negativa e condannerebbe inevitabilmente al fallimento qualsiasi sforzo per costruire l'assetto istituzionale di sistema formativo unitario e integrato, ribadito più volte nell'Accordo stesso.

2.5.2 - Una seconda questione concerne la determinazione esatta dell'inizio e fine della fascia dell'obbligo scolastico, che viene prolungato "per dieci anni"; nonché la configurazione da dare alla "ristrutturazione nei cicli" e alla relativa "innovazione nei curricula", previste nel documento con specifico riferimento al sistema scolastico dell'istruzione.

2.5.3 - Una terza questione, intimamente collegata a quelle appena accennate, riguarda il ruolo assegnato alla formazione professionale nella fascia dell'obbligo prolungato, dove il documento in esame (trascrivendo letteralmente la formulazione ellittica utilizzata nell'Accordo 1993 e già da noi commentata) sancisce la necessità che il prolungamento dell'obbligo scolastico "valorizzi gli apporti che il sistema di formazione professionale può recare".

Al di là delle riserve già espresse, è comunque da sottolineare la collocazione strutturale e non meramente strumentale della formazione professionale, che deve concorrere a garantire una "ricaduta sociale" dell'efficacia del prolungamento dell'obbligo scolastico.

2.5.4 - La quarta questione tocca il "il ripensamento della collocazione e delle finalità dell'Istruzione professionale in un contesto di valorizzazione della dimensione regionale".

Anche questa formulazione lascia campo aperto a soluzioni diverse di un problema (la collocazione e il destino, in particolare, degli IPS), che ha sempre costituito il maggior ostacolo ad instaurare un proficuo dialogo tra sistema scolastico e sistema di formazione professionale regionale; né è impresa facile dedurre se la "dimensione regionale da valorizzare" rimandi all'impianto istituzionale e strutturale del "sistema" regionale di formazione professionale o alluda semplicemente ad altro (programmazione, coordinamento, intese, accordi di programma, ecc.).

Il rilievo appare in tutta la sua portata se si pone attenzione al dibattito

attuale circa le scelte e le richieste sempre più forti in ordine al federalismo regionale e delle autonomie locali.

2.5.5 - Infine, non può passare sotto silenzio la posizione che le Regioni non hanno potuto esprimere soprattutto in riferimento al loro ruolo istituzionale nei confronti del sistema di formazione professionale, non essendo le Regioni e le Autonomie Locali firmatarie dell'Accordo.

Che l'allargare il tavolo della concertazione potesse creare qualche difficoltà ai lavori non sembra ragione da far valere più di tanto, allorché si concertano strategie e scelte che non possono essere realizzate senza il concorso determinante di soggetti a cui competono precise responsabilità istituzionali, specie in materia di formazione professionale.

3 - Il Sistema di Formazione Professionale Regionale nel Documento Berlinguer

In coerenza con la metodologia assunta nella ipotesi di lavoro, dobbiamo ora compiere l'ultimo tratto del nostro percorso, che comporta l'impegno di *rileggere* il documento del Ministro Berlinguer sul "riordino dei cicli scolastici", alla luce degli elementi evidenziati nelle precedenti analisi, nell'intento di approdare a risultati valutativi circa *il grado di coerenza o di scostamento sull'obiettivo di integrazione paritaria tra i sistemi dell'istruzione scolastica e della formazione professionale.*

L'ottica di verifica — vale la pena ribadire — non è tanto focalizzata sul raffronto esaustivo dei due documenti nelle materie oggetto dell'indagine, quanto su quegli aspetti di interconnessione e di confine tra i due sottosistemi formativi sui quali si intende intervenire con strategie di riforma o di innovazione orientate particolarmente a valorizzare *il sistema della formazione professionale* quale offerta formativa qualificante ed indispensabile per costruire un sistema educativo unitario ed integrato, *capace di attuare il pieno diritto di cittadinanza* nella società attuale.

Assumendo queste coordinate di percorso non si vuole, ovviamente, disconoscere o sottovalutare l'importanza e la necessità di approfondite analisi e valutazioni su altre rilevanti scelte prospettate nel documento Berlinguer, specie se concernenti la configurazione e i contenuti da riconoscere all'interno dell'uno o dell'altro sistema, su cui peraltro è tuttora aperto un vasto e acceso confronto; il nostro modesto contributo al dibattito, pur consapevole delle difficoltà che ogni raffronto comporta, vorrebbe concorrere a ridurre i rischi (non infrequenti) di costruire analisi e valutazioni del documento Berlinguer ricorrendo a rimandi impropri o addirittura distorti rispetto ai contenuti dell'Accordo del settembre 1996.

D'altra parte, al là di mere esigenze metodologiche, il sottrarsi ad un adeguato confronto tra i contenuti generali e specifici dei due documenti sembra condannare quantomeno al disinteresse del dibattito attuale analisi e va-

lutazioni che si collocano al di fuori del quadro di riferimento dell'Accordo 1996, della cui *attuazione* — insieme alle implementazioni derivanti dal programma di Governo — intende legittimamente e politicamente farsi carico il documento Berlinguer (cfr. comunicato del Ministero della P.I. del 14 gennaio 1997 per la Conferenza Stampa di socializzazione del documento “sul riordino dei cicli scolastici”).

Con questo, non si vuole certo riconoscere dogmatici e intangibili i contenuti dell'Accordo stesso; soltanto si vuole richiamare l'attenzione sul contesto operativo e strategico entro il quale si colloca non solo il documento Berlinguer, relativo alla riforma del sistema scolastico, ma anche altri interventi attuativi del medesimo Accordo (cfr. art. 17 del disegno di legge 1918 del Ministro Treu, riguardante aree specifiche di riforma del sistema di formazione professionale; l'art. 21, della legge 59/97 del Ministro Bassanini, relativo all'autonomia delle istituzioni scolastiche), che costituiscono un'area complessa per raffronti comparati, che sono al centro dell'attenzione di non pochi soggetti interessati al dibattito sul documento Berlinguer (Coordinamento delle Regioni, Cnel, Isfol, Confap), ad alcuni dei quali sarà opportuno fare cenno anche nel prosieguo della nostra indagine.

Sulla scorta di tali puntualizzazioni, il percorso di *rilettura* del documento Berlinguer, nell'ottica della nostra indagine, può svilupparsi sul tracciato utilizzato nelle precedenti analisi, prendendo preliminarmente in esame la collocazione dell'Accordo 1996 nel riordino complessivo dei cicli scolastici e, successivamente, le conseguenti modalità di attuazione nei cicli riguardanti la fascia dell'obbligo, del post-obbligo e della scuola secondaria, della scuola post-secondaria e formazione tecnica superiore.

3.1 - Collocazione dell'Accordo 1996 nel documento Berlinguer

Come già accennato, il riferimento ai contenuti dell'Accordo 1996 non solo costituisce l'ancoraggio politico e culturale di *“legittimazione sociale”* su cui poggia il documento ministeriale, ma soprattutto diventa base di riferimento per puntualizzare e rafforzare il conseguente impegno di *attuazione* in ordine a specifiche scelte operative di rilevanza innovativa e strategica.

Ciò è formalmente riscontrabile allorché nel documento ministeriale si fa riferimento diretto all'Accordo del 24 settembre 1996, in merito:

— *all'apporto che il sistema di formazione professionale potrebbe dare nell'ambito del nuovo obbligo scolastico* (punto 2, lettera A);

— *alle condizioni create dall'Accordo (nell'istruzione post-secondaria) per un sistematico sviluppo delle iniziative di integrazione del sistema scolastico e produttivo e di quello regionale* (punto 3);

— *alle premesse (poste nell'Accordo) per lo sviluppo dell'offerta formativa post-obbligo* (punto 4).

Oltre a questi riferimenti formali e puntuali, risulta agevole individuare rimandi più generali al medesimo Accordo sia in ordine agli obiettivi di fondo fatti propri dal documento ministeriale, sia per quanto concerne le scelte

relative alle interconnessioni tra il sistema dell'istruzione scolastica con quello della formazione professionale, che potremmo così richiamare schematicamente:

— articolare l'offerta formativa del Paese, quale strumento essenziale per le politiche di sviluppo sociale, culturale, economico e dell'occupazione, nonché fattore indispensabile per garantire la crescita e la competitività del Paese;

— prolungare a dieci anni 10 la durata del percorso scolastico obbligatorio;

— assicurare il diritto alla formazione fino al diciottesimo anno di età;

— superare la posizione di marginalità e discriminazione della formazione professionale, favorendo la crescita di una moderna cultura professionale;

— integrare in un unico sistema formativo la scuola e la formazione professionale;

— elevare la qualità e la produttività dell'istruzione scolastica e della formazione professionale;

— prevedere nell'unico sistema formativo gli spazi per le politiche attive del lavoro e rimediare, in particolare, alla mancanza di una solida componente formativa nell'apprendistato;

— stimolare il raccordo tra formazione e professionalità riconosciute dalle Parti Sociali, per l'ottimale spendibilità delle competenze acquisite.

Tuttavia, il richiamo a generali o puntuali contenuti formali risulterebbe quantomeno improduttivo se non fosse rinvenibile un conseguente e adeguato riscontro di coerenza rispetto all'insieme degli obiettivi e dei contenuti definiti nell'Accordo a cui rimanda il documento ministeriale, pur tenendo in debito conto altri impegni attuativi collegati al programma di Governo (altro campo di analisi e di raffronto che non è assente dal dibattito in corso).

E' questo l'atteggiamento con cui intendiamo contribuire al dibattito richiesto dallo stesso Ministro della Pubblica Istruzione, prima di procedere ai programmati interventi legislativi e ai conseguenti regolamenti attuativi.

3.2 - Il ruolo della formazione professionale regionale nella scuola dell'obbligo

Nella parte introduttiva, il documento ministeriale afferma che *"la necessità di elevare istituzionalmente l'età della scolarizzazione obbligatoria, da tutti riconosciuta come ineludibile, ha avuto come esito principale quello di suscitare una riflessione sull'efficacia e la funzionalità dell'intero sistema"*.

Viene così riconosciuto formalmente che l'obiettivo dell'elevazione dell'obbligo assume una collocazione istituzionale e strategica di rilevanza fondamentale da cui intende partire la riflessione per una riforma *"efficace e funzionale"* dell'intero sistema; riforma che (secondo quanto affermato nella stessa parte introduttiva del medesimo documento) riguarda in modo particolare *"i cicli dell'istruzione e la realizzazione di un sistema integrato di istruzione e di formazione"*.

3.2.1 - La proposta attuativa del *prolungamento dell'obbligo all'interno della ristrutturazione dei cicli dell'istruzione* (obiettivo già rilevato presente nell'Accordo 1996, pur non precisandone l'età di inizio e di fine) viene formulata nella parte del documento dedicata alla Scuola di Base.

La scuola di base o dell'obbligo prefigurata dal Ministro si estende a 10 anni di frequenza, con inizio a 5 anni e termine a 15 anni di età; tale percorso obbligatorio comprende: un anno di prescolarità; sei anni di scuola primaria, articolati in tre cicli biennali; tre anni di un primo ciclo della scuola secondaria, che viene denominato *ciclo orientativo o dell'orientamento*.

Nel primo ciclo triennale della secondaria o ciclo dell'orientamento (13-15 anni), la proposta ministeriale distingue il progressivo sviluppo della dimensione orientativa, indicando:

— un primo anno (13-14) di orientamento generale, dove "accanto allo studio di alcune materie definite fondamentali (*che tali restino per tutta la durata della scuola secondaria*)..., sia offerto un ventaglio più allargato di grandi opzioni e dei corrispondenti percorsi";

— un secondo anno (14-15) e un terzo anno (15-16), di orientamento "più mirato", dove i giovani sarebbero invitati a "scegliere tra diversi indirizzi (*ad esempio: artistico, classico, scientifico, tecnico, professionale*) già nettamente caratterizzati", superando eventuali rischi di errori di scelta con ipotesi di ricorso a meccanismi di transizione da un percorso all'altro (segmenti quadrimestrali, debito scolastico) e ricorrendo al sostegno del "tutor" e prevedendo "figure di sistema".

In questo contesto, il documento ministeriale ipotizza pure "l'apporto che il sistema della formazione professionale *potrebbe dare alla realizzazione degli obiettivi della riforma*", con rimando esplicito (come già da noi rilevato) all'Accordo sul lavoro del 24 settembre 1996.

Il riferimento ci obbliga, quindi, ad entrare nel merito del raffronto su entrambi i documenti per verificare se e in quale misura questo "elemento di grande novità" (l'apporto del sistema della formazione professionale) concorra sostanzialmente a "realizzare gli obiettivi della riforma", obiettivi che (lo ribadiamo) comportano una riforma complessiva del sistema a partire dalla collocazione istituzionale e strutturale dell'elevazione dell'obbligo.

3.2.2 - A tale riguardo, la proposta attuativa elaborata nel documento ministeriale esplicita la natura degli "apporti", che il sistema di formazione professionale potrebbe offrire nei due anni terminali del ciclo dell'orientamento "mirato": "moduli improntati al "fare" e al "saper fare", percorsi integrativi a quelli scolastici, ferma restando la frequenza degli insegnamenti scolastici fondamentali".

Su queste indicazioni di "apporto", che configurano una sostanziale "separazione" tra formazione "scolastica-accademica" e formazione "professionale", si sono sollevate fondate critiche di merito, che formano anche aree di alcuni contributi ospitati nel presente numero di questa rivista (cfr. contributo del Prof. Pelerey; documento Confap).

Nell'economia della nostra indagine, la declinazione operativa in questione sembra quantomeno discutibile sia sotto il profilo della coerenza interna del documento ministeriale, sia nel confronto della parte specifica dell'Accordo, a cui rimanda lo stesso documento.

a) Per quanto attiene la coerenza interna, è lo stesso documento ministeriale a richiedere (poche pagine prima) di abbandonare definitivamente un *"modello (formativo) italiano rimasto sostanzialmente l'unico in Europa che non si è adattato allo sviluppo industriale"*; (e dove) *"il concetto di formazione professionale ha stentato e stenta a decollare ed è comunque considerato inferiore al concetto di formazione culturale"*.

Sembra, quindi, alquanto lontana la modalità operativa ipotizzata dal documento ministeriale, dove *"la frequenza degli insegnamenti scolastici fondamentali"* non punta a superare un percorso disciplinare tradizionale "riservato" alle discipline scolastiche, senza che queste concorrano in sinergia ad offrire ai giovani dell'età dell'obbligo un progetto unitario non solo attraverso *"il fare"* e *"il saper fare"*, ma soprattutto con il *"saper essere"* (cfr. documento Confap, citato).

b) Per quanto riguarda il confronto con i contenuti relativi dell'Accordo 1996 (pur tenendo conto della già rilevata genericità della locuzione utilizzata), è certamente agevole constatare la sostanziale distanza che separa la proposta operativa del documento Berlinguer dalla prospettiva (precedentemente illustrata) entro la quale è stato collocato l'obiettivo istituzionale e culturale-sociale del prolungamento dell'obbligo, allorché si afferma nell'Accordo stesso che *"perché il prolungamento dell'obbligo scolastico abbia una vera ricaduta sociale, è necessario che si fondi su un modello organizzativo flessibile, in cui sia strutturale la possibilità di interventi di sostegno a percorsi individuali di apprendimento, e che valorizzi gli apporti che il sistema di formazione professionale può recare"*.

La declinazione operativa prospettata nell'Accordo, anche se espressa con una formulazione alquanto contorta, tende a superare *la via del parallelismo e quella* (pure evocata) *della flessibilità*, prefigurando un percorso innovativo di *integrazione*, dove divenga *"strutturale"* l'apporto del sistema di formazione professionale.

In tale percorso integrato, al giovane che si appresta a frequentare il secondo anno del ciclo di orientamento "mirato" (che nella proposta Berlinguer coincide con l'ultimo anno 14-15 dell'obbligo scolastico) verrebbe effettivamente data la possibilità di optare per un percorso integrato presso un Centro di formazione professionale regionale o presso un Istituto professionale di Stato, se questi permarranno nel riordino dei cicli scolastici.

In questa prospettiva, il ricorso a *"convenzioni con Centri di formazione che abbiano requisiti predeterminati e diano anche le necessarie garanzie culturali"*, indicato dal documento del Ministro potrebbe, già di per sé, offrire elementi sufficienti per valutare l'affidabilità del percorso integrato, senza

dover ricorre alla presenza del "tutor" impegnato "a seguire gli alunni" per conto della scuola.

Dal confronto operato, sembra doversi riscontrare — per quanto riguarda le scelte di strategie operative per l'assolvimento dell'obbligo prolungato — "una duplicità delle posizioni prospettate, da un lato dall'Accordo e dall'altro dal Documento Berlinguer" (cfr. Documento Confap, citato).

Questo rilievo valutativo costituisce un punto di arrivo dell'ipotesi di lavoro da cui ha preso avvio la presente indagine.

3.3 - Il ruolo della formazione professionale regionale nella scuola post-obbligo

Sia l'Accordo 1996, sia il documento ministeriale prevedono, per i percorsi formativi dopo l'obbligo scolastico prolungato a 15 anni di età, una pluralità di offerte che devono assicurare il diritto alla formazione e a una formazione professionale fino a 18 anni di età, con il conseguente coinvolgimento del sistema scolastico dell'istruzione e quello della formazione professionale regionale di competenza del Ministero del Lavoro e delle Regioni.

3.3.1 - L'Accordo 1996, come già menzionato, configura "i percorsi formativi successivi all'istruzione obbligatoria...secondo una pluralità di opzioni tra loro collegate in una logica di sistema e raccordati attraverso la possibilità di passaggio da un'opzione all'altra", assegnando al segmento scolastico dell'istruzione e a quello non scolastico della formazione professionale regionale specifici e differenziati compiti.

a) Il segmento scolastico, "finalizzato a fornire una formazione culturale idonea al proseguimento degli studi a livello universitario o al conseguimento di un diploma preprofessionalizzante, dovrà assicurare, tra l'altro:

- l'arricchimento in itinere dei piani di studio mediante brevi e specifici moduli aggiuntivi di formazione professionale;
- il raccordo tra scuola e lavoro da realizzarsi anche attraverso la generalizzazione di stage a carattere fortemente orientativo e formativo".

b) Il segmento non scolastico (così denominato per indicare il sistema di formazione professionale regionale, come già evidenziato) sarà "costituito in sistema flessibile di opportunità" e si caratterizzerà per:

- una finalizzazione specifica al lavoro attraverso un forte legame con la realtà produttiva, economica e professionale;
- diverse modalità formative (a tempo pieno, a tempo parziale, alternanza);
- un ripensamento della collocazione e delle finalità della istruzione professionale in un contesto di valorizzazione della dimensione regionale, nonché dell'apprendistato e dei contratti di formazione lavoro".

La trascrizione letterale del testo dell'Accordo permette, senza ombra di dubbio, di individuare quantomeno le caratteristiche sostanziali di "sistema"

(soggetti-ruoli-funzioni-compiti propri e distinti) che la formazione professionale regionale deve sviluppare nel segmento del percorso formativo post-obbligo (entro il quale si deve collocare quanto l'Accordo prevede successivamente per la formazione da assicurare nei contratti di apprendistato e di formazione-lavoro) per garantire il diritto alla formazione e alla formazione professionale fino ai 18 anni di età.

3.3.2 - La proposta del Ministro Berlinguer, nel descrivere il secondo triennio di scuola secondaria (15-18 anni) afferma che questo dovrà:

- *“offrire agli studenti indirizzi corrispondenti a grandi aggregazioni culturali-professionali (secondo le ricerche sulle professioni da 7 a 11)”*;
- assicurare *“una vera novità nell'avvicinamento progressivo al mondo del lavoro, nella possibilità di cominciare ad esercitare talune capacità, ad esplorare talune vocazioni, a compiere talune esperienze lavorative”*.

Dal confronto tra l'analisi conclusiva di questa parte dell'Accordo e quanto appena trascritto dalla proposta Berlinguer non sembrano emergere discrepanze sostanziali tra le due strategie operative indicate: flessibilità e integrazione sembrano obiettivi comuni ad entrambi i sottosistemi.

Ma la valutazione di coerenza appena espressa non può permanere, anzi sembra da rivedere, allorché al n. 4 del medesimo documento ministeriale si pone attenzione su alcune rilevanti posizioni assunte nei confronti del *“sistema di formazione professionale”*, che sembrano mutare radicalmente lo scenario del confronto, come — per esempio:

— *“occorre ... superare la concezione, finora dominante ..., che la formazione professionale sia una scelta riservata agli espulsi dal sistema scolastico, ai disadattati, a coloro che trovano difficile inserimento nel mondo del lavoro”*;

— *“solo in Italia il concetto di formazione professionale è stato posto strumentalmente in alternativa a quello scolastico”*;

— *“questa immagine unilaterale e assai riduttiva della formazione professionale era già da più di un secolo in contrasto con la creazione di istituti di formazione professionale ... ed è ora in contrasto con la realtà stessa delle politiche di formazione dell'Unione europea ... (dove) si parla di formazione professionale iniziale per i giovani e dei suoi nessi con la scuola, di formazione di livello intermedio e superiore ..., di riqualificazione professionale ...”*.

Di fronte a simili affermazioni, sembra obiettivamente difficile superare la critica di fondo avanzata da non pochi addetti ai lavori quando rilevano “che la finalità ultima cui tende la proposta di riforma del Ministro Berlinguer sia quella di affidare al sottosistema scolastico il ruolo di farsi carico di ogni bisogno di professionalizzazione, saltando il sottosistema della formazione professionale regionale, che risulterebbe così confinato alla sola formazione continua ed alle iniziative meramente di supporto e di carattere ancillare al sottosistema scolastico” (cfr. documento Confap, citato).

In questo radicale cambiamento di scenario, non solo verrebbe consegnata alla scuola la prima formazione professionale, ma anche tutti gli altri interventi di formazione, soprattutto quelli di secondo livello e di livelli superiori.

In tale prospettiva verrebbero valutate le affermazioni contenute nello stesso documento ministeriale, dove si prevede: un *“protagonismo nel segmento formativo post-secondario di nuovi soggetti istituzionali e, prima di tutti, della scuola[...] ferma restando la competenza delle Regioni a individuare i requisiti perché un percorso formativo possa comportare il rilascio di una vera e propria qualifica professionale”*.

Un'altra questione viene sollevata circa la collocazione, che il documento di lavoro del Ministro assegna all'istruzione professionale e in particolare ai ruoli e funzioni degli Istituti Professionali di Stato che, insieme alla riforma dell'Apprendistato e dei contratti di formazione lavoro, permangono come *“aspetti cruciali”* di tutta la riforma (cfr. documento Isfol, citato).

L'Accordo, come già rilevato, lasciava tra le *“questioni aperte”* tutta la relativa problematica, da affrontare in *“un ripensamento della collocazione e delle finalità ... in un contesto di valorizzazione della dimensione regionale”*.

La proposta Berlinguer, pur non entrando nel merito della rispettiva articolazione interna, assegna un ruolo strutturale e strategico all'istruzione professionale (IPS), che dovrebbe svolgere le proprie funzioni nella scuola terminale dell'obbligo, nel post-obbligo, nel post-diploma e anche (insieme ad altri soggetti) nel nuovo segmento della *“formazione tecnico-professionale superiore”*.

“Alle Regioni, secondo tale proposta, rimarrebbero competenze programmatiche generali, amministrative, organizzative e di finanziamento, mentre la scuola assumerebbe in gran parte il ruolo di soggetto forte del sistema di formazione professionale” (Pellerey, citato).

Al di là dell'esito del dibattito in corso su questo aspetto *“cruciale”* della riforma, che il Coordinamento delle Regioni intende contrastare mettendo in campo le proprie competenze istituzionali, culturali, politiche (cfr. documento delle Regioni, citato), è importante rilevare come le scelte prospettate nel documento ministeriale — anche per i percorsi formativi del segmento post-obbligo — delineano uno scenario quantomeno diverso, se non contrario, rispetto a quello tracciato nell'Accordo, scenario entro il quale non si configura una *integrazione tra due sottosistemi distinti, ma una integrazione del sottosistema della formazione professionale in quello dell'istruzione scolastica*.

3.4 - Il ruolo della formazione professionale regionale nel post-diploma

Nell'attività formativa post-diploma, l'Accordo per il lavoro impegna a istituire, accanto all'offerta universitaria, in autonomo segmento di *“formazione superiore”*, non in continuità rispetto alla scuola secondaria, con caratteristiche specificate.

Inoltre, l'Accordo assegna alle Regioni la funzione di programmazione e coordinamento delle esperienze presenti nel territorio; la gestione delle attività dovrà vedere la partecipazione di tutti i soggetti presenti sul territorio (formazione professionale, università, scuola, mondo del lavoro e delle professioni ecc.).

La proposta ministeriale (che rimanda formalmente ancora una volta All'accordo del 24 settembre 1996) adombra la possibilità di utilizzare anche per questo segmento di "formazione tecnico-professionale superiore" la scuola *"che specialmente attraverso l'istruzione professionale ha accumulato esperienze meritevoli di essere valorizzate"*.

"In realtà, l'Accordo apre lo spazio ad una offerta formativa post-secondaria completamente nuova, particolarmente rivolta ad una formazione professionale più *"pesante"* rispetto a quella che caratterizza i corsi di secondo livello regionali, ma che d'altra parte eviti i rischi di accademia insiti nei D.U., senza d'altra parte trascurare il necessario collegamento con l'Università, allo scopo di mantenere elevata la qualità degli standard" (cfr. documento Isfol, citato).

Rispetto anche a questo segmento "nuovo", la proposta ministeriale puntualizza invece, con coerenza, la validità dello strumento *del credito*, individuato anche nell'Accordo, per dare adeguato riconoscimento ai diversi percorsi formativi scelti dalla persona in tutto il corso della propria vita.

Dal confronto tra Accordo e documento ministeriale, anche in questo segmento dei percorsi formativi, si rileva la difficoltà della proposta Berlinguer a realizzare un *sistema integrato dove è definita la distinzione chiara dei ruoli, senza alcuna invasione nell'ambito di competenze altrui*.

4 - Conclusione

La ipotesi di lavoro, che ha fatto da punto di riferimento durante tutto il percorso dell'indagine, ha permesso di approdare a verifiche specifiche nella varie parti dello svolgimento delle analisi elaborate, pur con i limiti che ogni confronto comporta.

Contribuire anche con questa indagine al dibattito in corso per qualificare professionalmente e integrare socialmente ogni cittadino, perché concorra secondo le proprie capacità e possibilità allo sviluppo complessivo della nostra società, ci sembra possa essere una risposta effettiva per assicurare al nostro Paese quella "scuola della seconda chance", auspicata e sollecitata dal Libro Bianco della Commissione Europea *"Insegnare e apprendere. Verso una società cognitiva"*.

GUGLIELMO
MALIZIA

Riordino dei cicli, FP e sistema formativo integrato

Il documento del governo sul riordino dei cicli scolastici ha compiuto, tra l'altro, due importanti passi avanti in riferimento alla tematica che viene qui affrontata: si muove in un quadro di sistema formativo integrato e intende valorizzare adeguatamente la FP. Per evitare equivoci, che nella proposta Berlinguer non mancano, bisogna però collocare tale discorso entro una corretta cornice teorica: è questo l'oggetto della prima parte dell'articolo. A sua volta, la seconda *sezione* richiama le indicazioni rilevanti che vengono dal documento del governo, mentre la terza tenta di identificare le problematiche relative all'integrazione FP/scuola e di avanzare qualche ipotesi in merito.

1. Sistema formativo integrato ed FP

A seguito di una lenta evoluzione che, iniziata nei primi anni del '900, si era conclusa intorno alla metà del secolo, la scuola aveva raggiunto nel secondo dopoguerra una posizione di monopolio sulla formazione, mentre le altre istituzioni educative venivano ad occu-

pare una condizione subalterna. Ma lo "scuolacentrismo" degli anni '50 e '60 è stato sostituito a partire dalla decade '70 dal "poli-centrismo". L'educazione di ogni uomo, di tutto l'uomo, per l'intero arco della vita — la finalità ultima dell'educazione permanente — è un compito talmente ampio che la società non lo può affidare ad una sola agenzia educativa — la scuola — o ad una sola istituzione — lo Stato.

Lo sviluppo integrale dell'uomo richiede il coinvolgimento lungo l'intero arco della vita, oltre che della scuola, di *tutte* le agenzie educative (famiglia, mass media, imprese, associazioni, chiese...) in una posizione di pari dignità formativa, anche se ciascuna di esse interverrà in tempi e forme diverse secondo la propria natura, la propria metodologia e i propri mezzi. Inoltre, accanto allo Stato, tutti i gruppi, le associazioni, i sindacati, le comunità locali e i corpi intermedi devono assumere e realizzare la responsabilità educativa che compete a ciascuno di loro.

Alle ragioni enunciate sopra va aggiunto che la società odierna si caratterizza per la *complessità* sempre più spinta di strutture, procedure, contenuti. Tale complessità comporta il venire meno di ogni pretesa monopolistica di qualsiasi istituzione. In altre parole, non è possibile soddisfare l'attuale molteplicità di bisogni con risposte uniformi o strutture unitarie, ma l'offerta va diversificata il più possibile attraverso un intervento a rete.

Società complessa e poli-centrismo formativo non significano però l'introduzione selvaggia del libero mercato in educazione. La proposta di un self-service educativo non pare praticabile a livello di scuola: come infatti gli alunni potranno orientarsi nel labirinto di scelte molteplici e successive che è richiesto dalla molteplicità dei bisogni? Oppure avverrà che solo i giovani che provengono da famiglie appartenenti a un certo ambiente culturale saranno capaci di avvalersi delle opportunità formative? Non bisogna neppure dimenticare che la società complessa è una società a-centrica: in altre parole si qualifica per la mancanza di un unico centro e per la sua sostituzione con una pluralità di centri. Il fenomeno si riflette sul piano micro in quanto la persona stenta a trovare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente e ordinato nel quale situare la propria vita. Siccome il fornire tale quadro di riferimento è compito primario dell'educazione, bisognerà che il poli-centrismo formativo sia accompagnato dalla realizzazione di un *sistema formativo integrato*.

In altre parole, il sistema formativo italiano va *ridisegnato in modo unitario*, recependo la pluralità dei canali e delle agenzie formative esistenti, non come anomalie, ma come una "risorsa". Ciò significa superare l'impostazione "scuolacentrica" e "statalocentrica", per imboccare la strada della differenziazione dei segmenti e dei processi formativi in funzione dell'utenza al di là delle logiche burocratico-istituzionali.

Ovviamente si dovrà però trattare di una *corretta integrazione*. Questa vuol dire anzitutto divisione chiara di ruoli senza alcuna invasione dell'ambito di competenza altrui. In secondo luogo l'integrazione comporta collaborazioni per lo svolgimento di funzioni di natura superiore. La coopera-

zione dovrà avvenire su un piano di pari dignità e nel rispetto della reciproca autonomia, senza confinare alcuna agenzia formativa in una condizione ancillare, subordinata, accidentale, condizionata. Naturalmente, la collaborazione non può significare semplice convivenza, ma deve portare alla progettazione e attuazione di un percorso formativo comune mediante forme di reale cooperazione su un piede di parità. Altre regole fondamentali del sistema formativo integrato vanno ricercate nei principi che già il Rapporto Faure proponeva della differenziazione, della mobilità e della deformalizzazione. Anzitutto, si dovranno moltiplicare le istituzioni e i mezzi educativi, assicurare l'accesso più largo alle risorse formative e differenziare le offerte educative nel modo più esteso possibile. Inoltre, bisognerà facilitare il passaggio degli allievi sia orizzontalmente sia verticalmente, da un livello all'altro del medesimo istituto, da un istituto all'altro, da un tipo di educazione all'altro, o dalla vita attiva allo studio e viceversa. Infine, si dovrà riconoscere l'eguaglianza di tutti i percorsi formativi a parità di risultati.

Di tale sistema formativo integrato la FP è parte legittima e non sussidiaria. Infatti, il carattere strategico della FP va potenziato sempre più nel concreto in quanto essa costituisce una variabile determinante della crescita socio-economica. La FP è il sottosistema formativo che nel nostro paese si qualifica per la più grande concretezza in quanto opera nello snodo tra domanda e offerta di lavoro; in particolare essa interviene nella fase di raccordo fra tre gruppi di sistemi: produttivo e scolastico; lavorativo e formativo; della stratificazione sociale e della promozione degli strati più deboli della società. Inoltre, presenta un grado notevole di flessibilità e di apertura verso il contesto esterno, anche se non sempre nella misura voluta. In sostanza le strutture della FP sono chiamate a costituire il perno del sistema regionale della transizione-reinserimento, in altre parole del passaggio dalla scuola alla vita attiva e della riqualificazione dei lavoratori: più specificamente, si tratta di dare piena attuazione alla legge quadro 845/78, opportunamente rivista e integrata.

Questo significa anzitutto il riconoscimento della FP *nell'elevazione dell'obbligo* come canale percorribile di pari dignità. Ricordo almeno tre ragioni che giustificano questa posizione: nel gruppo di età 14/16 anni si riscontra una minoranza consistente (il 20-25% di ciascuna leva) che sembra esprimere una domanda formativa diversa rispetto all'offerta della scuola e che richiede pertanto una risposta specifica nel momento dell'elevazione dell'obbligo; i processi formativi della FP possiedono caratteristiche specifiche che in un eventuale inserimento della FP nel prolungamento dell'obbligo devono essere rispettate pena lo snaturamento della FP; le finalità e le problematiche dell'elevamento dell'obbligo vanno tenute distinte da quelle della riforma della secondaria superiore, anche se esistono delle aree di sovrapposizione. Più in particolare, la stabilità dei tassi di dispersione dopo il 1° anno della secondaria superiore dovrebbe convincere della convenienza del riconoscimento della FP nell'obbligo a tempo pieno, almeno dopo il 1° anno del

biennio, senza dover aspettare la conclusione di quest'ultimo o il compimento dei 16 anni. Tale possibilità non va vista come compromesso, ma come un ampliamento reale del diritto alla formazione.

Particolare importanza dovrà essere assicurata alla FP di base di 1° livello, assolto o meno l'obbligo di istruzione. Tale tipologia è ben lontana dall'aver esaurito il suo ruolo, sia per andare incontro alla domanda formativa di tanti giovani, che non trovano nella scuola la risposta alle loro esigenze ed attese, sia come base indispensabile ad un appropriato inserimento nel mondo del lavoro, sia come fondamento del sistema formativo stesso. Inoltre, la FP di 2° livello ha ormai raggiunto un grado di sviluppo quantitativo e qualitativo tale da farne un percorso ordinario del sistema integrato. *Spazio adeguato* in collaborazione con altre strutture dovrà essere attribuito alla FP nelle aree dell'apprendistato, dei contratti di formazione/lavoro, del post-secondario e della formazione professionale continua degli adulti.

2. Riordino dei cicli scolastici ed FP

Del documento governativo sul riordino dei cicli scolastici (gennaio, 1997), è pienamente valido il riconoscimento della *FP come sottosistema* formativo alla pari con la scuola e risulta apprezzabile la volontà di potenziarla adeguatamente ai fini anche di recuperare lo scarto rispetto agli altri paesi europei. La stessa valutazione va ripetuta per le aree di intervento ad essa attribuite: l'apprendistato e i contratti *fl*; l'alternanza formazione e lavoro; l'arricchimento, l'integrazione e la specializzazione in corrispondenza con i trienni della secondaria superiore; il post-diploma. Tuttavia, il documento di lavoro non cita più due aree che erano state assegnate alla FP dal Ministro nell'audizione parlamentare del 20.6.1996 e cioè: l'orientamento e il recupero delle situazioni difficili. Sarebbe grave se la FP ne fosse esclusa.

Mi sembra che si debba essere d'accordo sulla proposta di elevare la durata dell'istruzione obbligatoria a complessivi *dodici/tredici anni* di cui dieci a tempo pieno e due/tre anche a tempo parziale in alternanza formazione-lavoro. Sull'esempio di altri paesi dell'UE, come per esempio la Germania, questa è la strada da percorrere se si vuole veramente assicurare ai giovani quell'ampia formazione di base idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento, la prosecuzione degli studi, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsabile alla vita democratica. Infatti, la semplice estensione a dieci anni dell'istruzione a tempo pieno non può risolvere il problema dei giovani che subito dopo il completamento dell'obbligo vogliono inserirsi nel mondo del lavoro: questi vanno aiutati nella ricerca del lavoro attraverso i contratti di apprendistato e sostenuti nell'esercizio del mestiere da un completamente a tempo parziale della formazione culturale e professionale. Bisogna tuttavia dire che la strategia di assicurare a tutti coloro che escono dopo 10 anni un contratto di apprendistato non viene indicata

esplicitamente nel documento, mentre la scelta dell'obbligo a tempo parziale lo richiederebbe opportunamente.

Il riconoscimento della FP *nell'elevazione dell'obbligo* è apprezzabile soltanto nel senso che il documento non la esclude; *non è invece accettabile* per la modalità scelta in quanto non prevede la FP come canale percorribile di pari dignità. In altre parole la proposta governativa confina la FP in una condizione ancillare, subordinata, accidentale e condizionata, per cui viene ridotta a una semplice appendice di laboratorio della scuola. Al contrario, la FP, pur con le opportune garanzie sul piano culturale, che tuttavia non la devono snaturare, va mantenuta nell'obbligo in una condizione di eguaglianza con la scuola perché offre un approccio più concreto e sperimentale ad una porzione consistente di alunni al fine di acquisire gli standard culturali fissati per l'istruzione dell'obbligo che, però, non potranno essere gli stessi del biennio scolastico.

Rimangono inoltre *non chiarite* alcune questioni importanti. Anzitutto, l'introduzione dell'obbligo a tempo parziale dovrebbe essere focalizzato sulla FP, mentre questo non viene detto da nessuna parte. Non è neppure evidente se durante il triennio 15-18 la FP abbia un ruolo proprio specifico distinto rispetto alla scuola o solo di completamento dell'azione di quest'ultima. Non vengono inoltre definiti i rapporti tra istruzione professionale e FP per cui non si sa se la prima verrà assorbita dalla seconda come voluto dalla Costituzione o se la seconda verrà assorbita dalla prima, scelta che sarebbe contraria al carattere contestualizzato che l'offerta di preparazione al lavoro dovrebbe avere, o se venga mantenuta la distinzione, opzione che non sembra molto conveniente sul piano pratico. Inoltre, non si capisce bene quale sarà la collocazione della FP dopo il diploma della SSS: ma su questo ritornerò subito dopo.

Non si può non *consentire* con l'introduzione dei corsi *post-secondari* per fornire la formazione professionale a livello di specializzazione spinta dato che questa non viene più offerta dalla secondaria superiore che, invece, impartirà la professionalità di base; tale spostamento si giustifica tra l'altro con l'esplosione delle conoscenze e della tecnologia. Tuttavia, *non sono d'accordo sul fatto che l'istruzione post-secondaria sia il luogo del protagonismo* della scuola. Al contrario, per i caratteri di maggiore professionalità e vicinanza alle istanze del territorio la istruzione post-secondaria è più prossima alla FP.

È vero che il documento parla di una presenza della FP in Europa anche a livelli di post-diploma e di post-laurea o parallela ai livelli di istruzione universitaria. In aggiunta, nel grafico della proposta di riforma si prevedono dopo la scuola superiore tre vie: Università, istruzione post-secondaria e *formazione tecnico-professionale superiore*, ma non vengono date spiegazioni. A meno che la formazione tecnico-professionale superiore sia prevista per la formazione biennale dei quadri intermedi e l'istruzione post-secondaria per la preparazione dei mestieri medio-bassi? Tuttavia, non si capisce perché la FP dovrebbe essere considerata marginale nella seconda

3. L'integrazione FP/scuola: problemi e prospettive

Mi sembra anzitutto importante tradurre la cornice teorica presentata nella prima sezione in alcune indicazioni operative. È, inoltre, opportuno ricordare i momenti più significativi della evoluzione della collaborazione tra FP e scuola. I relativi problemi faranno da sfondo alla presentazione di alcune ipotesi circa una reale integrazione tra i due sotto-sistemi formativi¹.

3.1. Principi operativi per l'integrazione tra FP e Scuola

Mi sembra che possano essere espressi in cinque punti.

1) Una integrazione *tra la scuola e la FP* e non della FP nella scuola.

L'integrazione va realizzata alla pari e nel rispetto dei ruoli propri di ciascuna agenzia. La FP non viene assorbita nella scuola, né la scuola nella FP, ma ambedue, conservando la propria fisionomia, collaborano per la realizzazione di una nuova offerta formativa che nessuna delle due da sola è in grado di poter fornire.

2) L'integrazione deve mirare alla *collaborazione* e al *coordinamento* e non alla omogeneizzazione.

In una società complessa che si caratterizza per la varietà più grande di bisogni, attese, domande, non serve l'omogeneizzazione, ma la diversità delle offerte e la loro integrazione/coordinamento. L'esigenza dell'integrazione nasce dai limiti propri di ciascuna risposta istituzionale di fronte alla varietà estrema delle richieste degli attori sociali e integra la ricchezza delle offerte delle diverse agenzie formative (non le omogeneizza o le livella) per arrivare a una nuova offerta capace di soddisfare quel nuovo bisogno.

3) Realizzare il sistema integrato *non* significa svolgere *tutte le attività insieme*.

L'integrazione ha senso se prima esistono delle istituzioni con ruoli, funzioni e compiti propri e distinti. Altrimenti, sarebbe meglio fonderle. Credo che questo vada ribadito con forza perché non vorrei che rimanesse l'impressione che soprattutto la FP non abbia ormai altro scopo che integrarsi nella scuola e che non esista che per questa finalità. Al contrario, la formazione in Italia ha bisogno, come negli altri paesi dell'Europa, di un sottosistema funzionante di FP.

Secondo me è sistema integrato definire una divisione chiara di ruoli senza alcuna invasione nell'ambito di competenza altrui. Come anche lo è realizzare un coordinamento benché non porti necessariamente a svolgere attività in comune.

¹ In questa sezione ho utilizzato come punti di riferimento soprattutto due pubblicazioni: Nicoli e Manfreda, 1994 e AECA, Enfap, IAL e Iscomer, 1996.

4) La scuola che partecipa all'integrazione, *non è solo la scuola di stato.*

Nella nostra cultura formativa, anche delle Regioni stesse con un evidente controsenso, ammalata di statalismo è un pregiudizio non infrequente pensare che la scuola che collabora con la FP sia solo quella di stato. Tra l'altro si dimentica che la FP che partecipa all'integrazione proviene in gran maggioranza dall'ambito del privato-sociale, o convenzionato, piuttosto che dal pubblico, o regionale.

5) Esistenza di adeguate condizioni sul piano *organizzativo.*

Possono essere declinate nelle seguenti: esistenza di un luogo di concertazione per la rilevazione dei bisogni formativi; identificazione di soglie di riferimento che colleghino le certificazioni a requisiti di qualità; pianificazione delle risorse; accordo garantito riguardo alle competenze e agli ambiti di intervento di ogni componente del sistema; creazione di strumenti e di percorsi di orientamento, recupero e mobilità basati sul *una* pedagogia del progetto e sulla strategia dei crediti formativi (Cortellazzi, Nicoli e Vergani, 1994).

3.2. *L'evoluzione in sintesi*

L'integrazione tra FP e scuola è un fenomeno relativamente *recente*. Esso riguarda gli ultimi vent'anni di storia del nostro sistema formativo.

La prima fase è dominata dall'attivismo di alcune *scuole* secondarie, un protagonismo che si spiega anche per le risorse particolari di cui godevano. Infatti, si sono concentrate in quelle strutture visione culturale, disponibilità della direzione e del personale, accordo tra le strutture coinvolte e situazione socio-culturale favorevole. Il limite maggiore è consistito proprio nella eccezionalità delle condizioni che rendono impossibile la replicazione di quei progetti. Tuttavia, tali esperienze hanno aperto la strada e hanno mostrato che la collaborazione tra FP e scuola era non solo possibile, ma auspicabile.

Il secondo periodo è dominato dal dinamismo di alcuni *sistemi regionali di FP*. Da questo punto di vista vanno ricordate anzitutto le iniziative realizzate nel Trentino. Qui ormai si è consolidata una formula di collegamento tra FP e scuola che prevede un terzo anno di formazione per gli allievi che hanno ottenuto la qualifica biennale e che intendono passare alla secondaria superiore. L'integrazione è stata resa possibile da un accordo con la Sovrainendenza scolastica e con le due scuole secondarie che provvedono alla commissione di esame.

In questo campo le esperienze sono state varie. Tra di esse vanno elencati i progetti dell'Emilia-Romagna per una collaborazione più sistematica tra FP e scuola, le iniziative del Piemonte in tema di orientamento, quelle dell'Umbria nell'ambito del post-diploma.

Una terza fase è costituita dal *Progetto '92* della Direzione generale dell'istruzione professionale. Quest'ultimo ha portato alla riorganizzazione delle qualifiche, alla riforma dei curricula, alla previsione di convenzioni tra il Ministero della Pubblica Istruzione e le Regioni in vista della integrazione tra gli istituti professionali e i CFP.

In proposito non posso che richiamare la valutazione espressa proprio su "Rassegna CNOS" al momento della messa a regime dei nuovi programmi (Malizia, 1992). Da una parte, consentivo sostanzialmente sugli orientamenti di fondo del Ministero della P.I. nel settore, e cioè: la qualificazione, il rilancio e la rivalutazione del ruolo dell'istruzione professionale che consiste nell'offrire un iter formativo a giovani interessati a un rapido accesso al mondo del lavoro; la ridefinizione di un ciclo corto di scuola secondaria superiore adeguato alle nuove esigenze del sistema scolastico. Tuttavia, secondo me permanevano *due problemi*: se le modalità scelte per realizzare tali orientamenti siano state le più idonee; se la sperimentazione ne abbia veramente verificata la validità.

Nel dibattito che si è acceso al momento della messa a regime sono state sollevate da più parti *questioni di fondo*. Ci si chiedeva anzitutto se il Progetto '92 dovesse adeguarsi in toto al modello Brocca, soprattutto nell'area comune. Sembrava inoltre che l'inversione del rapporto tra l'area comune e quella di indirizzo fosse eccessiva e che la separazione tra area comune e di indirizzo avesse creato una frattura fra momento teorico e momento pratico. Erano state segnalate anche notevoli difficoltà organizzative.

La relazione tecnica del Ministero sulla sperimentazione *non dava* sufficiente sostegno a una valutazione favorevole. Mancava un'indagine rappresentativa sugli studenti, i genitori e le forze sociali; inoltre, i dati offerti verificavano solo una parte dell'impostazione del Progetto '92. Le ripetenze al primo anno erano raddoppiate, assorbendo il progresso ottenuto sul piano degli abbandoni, mentre le strategie di recupero ricevevano un giudizio di sufficienza. Tra il 63% e il 70% degli inchiostrati segnalavano difficoltà sul piano didattico e organizzativo.

Tenuto anche conto che la sperimentazione era stata attuata una sola volta, la conclusione più logica non era certamente quella di mettere a regime il Progetto '92. Al contrario si sarebbe dovuto essere proposto *un ulteriore periodo di sperimentazione* non solo del Progetto '92, ma anche di una sua nuova formulazione parzialmente corretta (per esempio nel rapporto tra area comune ed area di indirizzo).

3.3. *Le problematiche*

Anzitutto va ricordato l'aspetto *istituzionale*, anche se in linea di principio ha trovato nella convenzione una soluzione adeguata. I vantaggi di tale scelta sono stati identificati soprattutto nei seguenti aspetti: consente la cooperazione fra tutte le strutture interessate senza interferire sulla loro autonomia, diminuisce il rischio di confronti snervanti e quello di contenziosi amministrativi. Naturalmente la conclusione dell'accordo va ancorata a parametri oggettivi per evitare ogni discrezionalità da parte dei pubblici poteri. In questo ambito rimane, tuttavia, una difficoltà seria. Infatti, nella FP è realizzata la parità tra le strutture pubbliche e quelle del privato sociale, mentre nel mondo della scuola la libertà di educazione riceve un riconoscimento so-

lo formale. Tutto questo comporta disparità gravi nei confronti degli istituti legalmente riconosciuti.

Altro punto caldo è quello dei *riconoscimenti reciproci* e dei crediti formativi. In questo caso la difficoltà consiste nella mancanza di effettive passerelle tra FP e scuola: in altre parole, i qualificati della FP vengono trattati come se fossero dei privatisti nel momento in cui cercano un reingresso nel sistema scolastico.

Fa anche problema lo scarto che ancora esiste tra il mondo della istruzione e della FP riguardo alla pedagogia del *progetto* e alla nuova cultura organizzativa della qualità. Nonostante i notevoli ritardi, la FP ha compiuto significativi progressi negli ultimi anni verso un modello più attento alle istanze del rinnovamento del "management". È vero che recentemente la scuola si è messa sulla medesima strada, ma il divario ancora esiste e crea difficoltà alla integrazione.

Un'ultima problematica di carattere generale riguarda l'integrazione *didattica*. Anche in questo caso si riscontrano diversità significative tra i due sottosistemi. La scuola, infatti, presenta modelli di base che trovano nei programmi il loro baricentro e nelle discipline la cornice epistemologica di riferimento. Nella FP prevale invece il pluralismo delle formule che, inoltre, si qualificano per una maggiore attenzione all'organicità e alla praticità.

Oltre a queste difficoltà di natura globale, esistono problematiche più di *dettaglio*. Le elenco, riprendendole alla lettera dalla ricerca citata all'inizio di questa sezione:

— difficoltà a individuare l'area della specializzazione in mancanza di studi e ricerche sul territorio a cui fare concreto riferimento;

— la rigidità di orari, calendari, collocazione degli stage nell'anno;

— il superlavoro degli operatori in relazione all'accoglienza, agli incontri con i genitori, alla personalizzazione dei corsi, ecc.;

— le figure di supporto e cioè il coordinamento e la tutorship;

— il finanziamento i cui tempi non garantiscono alcunché, né in termini di quantità, né per la tempistica della loro erogazione;

— diverso status degli insegnanti e diverse modalità di lavoro tra essi in più campi a cominciare dalla progettazione;

— diversi sistemi di valutazione ed in generale diversa impostazione pedagogica;

— il debole rapporto con il sistema produttivo con la conseguente difficoltà a reperire aziende disponibili ad effettuare stage significativi;

— l'intrusione e cioè la difficoltà psicologica per cui ogni Ente si sente violato dal suo partner o quella, nelle materie miste, ad accettare una reale integrazione degli insegnamenti evitando percorsi in cui qualcuno pensa solo alla parte teorica e qualcun altro solo a quella pratica;

— l'invasione e cioè lo sconfinamento di alcuni insegnanti nelle ore operative per fare cose che non hanno tempo di fare nel loro ramo;

— l'assenza dei formatori sia nel momento progettuale che in quello valutativo" (AECA, Enfap, IAL, Iscomer, 1996, p. 29).

3.4. *Qualche ipotesi di soluzione*

Le *tipologie* rimangono quelle emerse dall'evoluzione di questi ultimi anni. Più specificamente si possono identificare in sette modalità principali:

1) rientri formativi reciproci tra FP e scuola e più in generale la determinazione dei *crediti (debiti) formativi* nell'arco della vita.

È il punto cruciale e per il momento si possono offrire solo suggerimenti sul piano procedurale. Tale riconoscimento non può nascere da singoli sforzi, ma richiede un impegno generale che metta insieme i diversi soggetti interessati: in questo senso, esso non può che venire dallo stato. L'intento ultimo dovrà essere quello di elaborare dei crediti formativi che servano a giovani ed adulti per il conseguimento di una soglia minima di ammissione, evitando logiche legate alla conoscenza di discipline scolastiche o almeno restringendo il loro valore al minimo. In altre parole, i crediti vanno concepiti come essenzialmente orientativi e promozionali ai fini di differenziare e ottimizzare i tempi di percorrenza da parte degli interessati. Almeno in parte potrebbe servire un libretto di formazione in cui vengano registrate e certificate non solo le attività formalmente formative alle quali si è preso parte, ma anche le competenze professionali conseguite durante e/o tramite il lavoro.

2) iniziative di *orientamento*.

Di fronte allo scollamento tra mondo della formazione e del lavoro si è cercato di trovare un ponte tra la due sponde *nell'orientamento scolastico e professionale*. Quest'ultimo è stato agganciato prevalentemente alle esigenze del sistema produttivo per cui viene inteso come uno strumento di razionalizzazione del mercato del lavoro attraverso la programmazione della formazione e dell'occupazione. L'orientamento è stato anche concepito come un contributo alla costituzione della personalità mediante la formazione della identità professionale. In pratica non è facile conciliare queste due diverse visioni.

Probabilmente la soluzione andrebbe cercata nel dare la priorità alla *valenza formativa* che significa scelta della centralità del giovane e dell'adulto e finalizzazione all'auto-orientamento. Più che assicurare il collegamento tra la domanda dell'allievo e le opportunità offerte dal mercato del lavoro, bisognerebbe elaborare un percorso di maturazione in cui i vari aspetti rilevanti — interessi, attitudini, valori, capacità, conoscenze, competenze della persona e esigenze del mondo produttivo — si chiariscono piano piano all'interessato e lo aiutano a delineare un iter in sintonia con le finalità che egli liberamente intende conseguire. In tale percorso possono entrare alla pari FP, scuola, università e mondo del lavoro.

3) moduli *integrativi* realizzati dalla FP entro o fuori i percorsi scolastici (informatica, laboratori tecnico-operativi, stages etc).

Mi riferisco soprattutto all'ipotesi dello stage. Questo andrebbe inteso come esperienza formativa, frutto della collaborazione tra CFP, istituto scolastico e impresa e finalizzata a obiettivi educativi, in particolare a quello del

passaggio dal soggetto formato a soggetto in formazione permanente. Condizione fondamentale per il successo della integrazione è la partecipazione alla pari e in senso formativo dell'impresa allo stage; in ogni caso, il coinvolgimento in posizione eguale delle tre agenzie può portare non solo ad un'esperienza del mondo del lavoro in condizione protetta, ma anche essere alla base della crescita negli allievi dell'attenzione alla dimensione culturale e dell'apertura all'alternanza.

4) recupero degli *abbandoni*.

Questo comporta l'offerta di un percorso di *nuova identità e di nuova socialità* basato sul rapporto diretto con gli altri e sull'opportunità di rendersi utile. La formazione infatti non consiste puramente nella trasmissione di saperi, di abilità e di modalità organizzative, ma implica un processo di trasformazione della persona nel suo complesso; essa deve consentire all'allievo di mettere alla prova se stesso, le proprie conoscenze e le proprie capacità. Bisognerà pertanto adottare una pedagogia che non si limiti ad attivare processi prettamente istituzionali e didattici che avvengono in aula o in laboratorio, ma sia capace di coinvolgere anche l'extrascuola, che riesca a valorizzare le potenzialità educative delle esperienze di vita e che possa mettere a frutto le opportunità formative insite nel sapere professionale.

Si richiede anche una *visione unitaria* dell'utente e della sua esperienza personale, senza divisioni e contrapposizioni tra cultura e pratica, tra intelletto e corpo, fra rapporti personali e prestazioni, fra contenuti e tecnica. L'antropologia sottostante fa riferimento alla centralità della persona e, nel caso della FP, alla rilevanza della vita di lavoro e della formazione all'esercizio professionale. Ne segue la necessità di delineare un iter formativo in cui lo sviluppo cognitivo (cultura di base e cultura scientifica), quello tecnico (cultura professionale), quello sociale (cultura civile) e quello morale e religioso (cultura cristiana) non costituiscano compartimenti stagni, ma siano tra loro fortemente intrecciati in modo da contribuire alla crescita della capacità della persona di accostare in modo attivo e maturo la realtà.

Naturalmente, tutto questo va considerato nel quadro più ampio del rafforzamento dei *contenuti*. Ed è qui che entra l'apporto specifico della scuola. Questa dovrà contribuire ad assicurare un adeguato spessore culturale, in particolare a: trasmettere competenze tecniche di natura polivalente, fornire i presupposti scientifici e tecnologici di base dei processi produttivi e offrire i quadri di valore che permettano al lavoratore di partecipare alla gestione delle imprese.

Un altro principio di base a cui deve ispirarsi il percorso formativo consiste nella *pedagogia del successo*. Questa comporta una serie di strategie tra le quali vanno sottolineate le seguenti: il punto di partenza degli interventi è rappresentato dal positivo che è in ognuno; l'orientamento va reso più generale e articolato e deve essere maggiormente qualificato; il gruppo e l'incontro personale occupano un ruolo centrale; si fa forza sull'autostima e si mira a formare una identità stabile, realistica e aperta; si utilizza una didattica at-

tiva che si fonda sull'insegnamento individualizzato, sull'organizzazione modulare e sulle esperienze guidate; l'apprendimento avviene per scoperta e successo e si costruisce prevalentemente su realizzazioni che ridondano a utilità degli altri; la comunità locale viene valorizzata come terzo polo accanto alla famiglia e all'azienda.

5) *bienni integrati* della secondaria superiore nella struttura attuale del sistema scolastico o bienni integrati della scuola dell'orientamento secondo la proposta governativa sui cicli scolastici.

Si tratta dell'ipotesi di assolvimento dell'obbligo nella FP in integrazione con il biennio della secondaria superiore o della scuola dell'orientamento. Condizione irrinunciabile è il rispetto del ruolo dei due sistemi, cioè di realizzare una collaborazione alla pari. Le finalità dovrebbero essere di far acquisire agli allievi dopo un percorso biennale un attestato di qualifica e crediti formativi valutabili per la prosecuzione agli studi ad indirizzo coerente. Si tratta anche di valorizzare le innovazioni metodologiche sperimentate nella FP come sostegno alla motivazione allo studio e come prevenzione all'abbandono scolastico:

6) *corsi post-qualifica* dell'Istituto Professionale o i trienni post-qualifica della scuola superiore secondo la struttura proposta dal governo.

Gli obiettivi, ispirati al Progetto '92, potrebbero essere i seguenti: 1) contribuire alla crescita culturale della persona e al suo accesso al sapere professionale mediante insegnamenti: a) umanistico-scientifici; b) tecnologici organizzativi; 2) consentire: c) l'acquisizione di attitudini e atteggiamenti orientati all'inserimento nei vari ambiti di attività professionale; d) l'apprendimento di capacità operative riferite allo svolgimento di uno specifico ruolo lavorativo, mediante l'offerta di un insieme di occasioni professionalizzanti appositamente organizzate in funzione dei bisogni di un determinato mercato del lavoro.

L'attuazione dell'obiettivo indicato in a) sarebbe competenza propria della scuola, mentre alle Regioni spetterebbe per la loro vocazione specifica il compito segnalato in d). Le funzioni descritte in b) e c), che andrebbero oltre i ruoli tradizionali dei due sottosistemi, dovrebbero essere programmate e realizzate secondo un disegno comune; questa, in particolare, sarebbe la novità più importante rispetto all'impostazione attuale.

7) *corsi post-diploma*.

Essi dovranno fornire la formazione professionale a livello di specializzazione spinta. Pertanto, le caratteristiche di un sistema post-secondario potrebbero essere le seguenti: formazione di tecnici specialistici di livello medio-alto; gestione da parte di una rete di soggetti istituzionali interessati (le Regioni, gli enti di formazione e il Ministero del Lavoro; il Ministero della PI e le istituzioni scolastiche; il MURST; le imprese e i sindacati) con il coordinamento assicurato dalle Regioni nel quadro di accordi di programma; stretto rapporto con l'evoluzione della domanda; definizione di una cor-

nice consistente in una legge-quadro nazionale e in una programmazione nazionale per la formazione continua; predisposizione di una struttura e di un'organizzazione flessibili; promozione dell'integrazione delle risorse sia finanziarie, sia di docenti; istituzione di un organismo, dotato di competenze tecniche e di autorità scientifica, per l'assistenza tecnica, la validazione e il controllo dei corsi.

Bibliografia

- AECA - ENFAP - IAL - ISCOMER, *Progetto per l'integrazione tra Scuola Secondaria Superiore e Sistema di Formazione Professionale dell'Emilia Romagna*. Bozza di lavoro. Con la collaborazione di IDEA CONSULTING S.A.S. e di un gruppo di studio composto da A. Giorgioni, G. Malizia, A. Mosconi, Leo Di Stefano, L. Lauri, S. Nigro, ottobre 1996.
- CESAREO V., Società complessa e cultura di massa, in "Aggiornamenti Sociali", 40, (1989), n. 5. pp. 387-395.
- CONFINDUSTRIA E ASSOLOMBARDA, *Emergenza formazione*, Roma, SIPI, 1992.
- CORTELLAZZI S. - D. NICOLI - A. VERGANI, *La formazione professionale*, Brescia, La Scuola, 1994.
- DELORS J. et alii, *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions Unesco/Editions Odile Jacob, 1996.
- DUGAST-PORTES F., *Contenus et méthodes dans l'enseignement secondaire. Rapport du symposium*, DECS/SE/Sec (94) 3, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1994.
- FAURE E. et alii, *Learning to be*, Paris/London, Unesco/Harrap, 1972.
- HUSEN T. - A TUJNMAN - W.D. HALLS, *Schooling in Modern European Society*, Oxford, Pergamon Press, 1992.
- MALIZIA G., *Le scuole europee: confronto tra sistemi*, in "Orientamenti Pedagogici", 38 (1991), n. 1. pp. 63-94.
- MALIZIA G., *Il Progetto '92 degli Istituti Professionali va a regime*, in "Rassegna CNOS", 8 (1992), n. 3, pp. 43-69.
- MALIZIA G., *A vent'anni dal Rapporto Faure: L'educazione per il XXI secolo*, in "Orientamenti Pedagogici", 41 (1994), n. 3, pp. 367-377.
- MALIZIA G., *Il sistema formativo italiano a una svolta. Le sfide per la Scuola e la Formazione Professionale*, in "Rassegna CNOS", 11 (1995), n. 1, pp. 21-48.
- MALIZIA G., *Autonomia e riordino del sistema scolastico e formativo*. Le prime proposte dell'on. Berlinguer, in "Orientamenti Pedagogici", 43 (1996), n. 6, pp. 1223-1240.
- NANNI C., *Le domande e le politiche educative nell'Europa degli anni '90*, in: *Pastorale salesiana nell'Europa degli anni '90*, Roma, Dicastero della Pastorale Giovanile - SDB e Centro Internazionale PG - FMA, 1990, pp. 15-46.
- NICOLI D. - F. MANFREDDA, *L'integrazione scuola formazione professionale*, in "Professionalità", 14 (1994), pp. I-XXXV.
- PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Riordino dei cicli scolastici (documento di lavoro)*, gennaio 1997.
- TAYLOR W., *Objectifs et finalités de l'enseignement secondaire. Rapport du symposium*, DECS/SE/Sec (92) 50, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1992.
- VANSCOTTE F., *L'Europa dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1994.

MICHELE
PELLERÉY

L'orientamento come dimensione costitutiva della formazione scolastica e professionale

Riflessioni in margine al documento
di lavoro del Ministro Berlinguer
sul riordino dei cicli scolastici

1. Il progetto di riordino dei cicli scolastici proposto dal Ministro Berlinguer

Il 14 gennaio 1997 il Ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer ha pubblicato un documento di lavoro sul "Riordino dei cicli scolastici", sollecitando un ampio dibattito in merito alle proposte ivi contenute. Si tratta di un testo molto ampio che da una parte prospetta l'allungamento dell'obbligo scolastico a dieci anni a partire dal quinto anno di età e, dall'altra, porta la conclusione della scuola secondaria a diciotto anni, secondo l'orientamento prevalente nell'Unione europea. Il percorso scolastico tipo si sviluppa secondo la progressione seguente: un anno di attività prescolare, sei anni di scuola primaria divisi in tre cicli di due anni; sei anni di scuola secondaria, articolati in due cicli di tre anni.

Il contributo al dibattito che qui viene proposto non riguarda l'impianto generale, per molti versi condivisibile, bensì un aspetto che ritengo strategico dal punto di vista educativo e sociale: quello dell'orientamento. Nel documento, infatti, si prospettano almeno quattro snodi fondamentali che a questo problema fanno riferimento. Uno iniziale, a mio avviso da non sot-

tovalutare, relativo all'attività educativa sviluppata nell'anno di prescolarità. Un secondo, più incidente, che emerge nell'ultimo ciclo della scuola primaria. Un terzo che riguarda l'intero primo ciclo della scuola secondaria, ciclo definito nel documento "orientativo". Un quarto snodo centrale riguarda l'ultimo anno del secondo ciclo di scuola secondaria, quello che precede l'esame finale di Stato.

In primo luogo cercherò di approfondire nelle sue linee principali il concetto di orientamento sia scolastico, sia, soprattutto, professionale. Dedicherò, quindi, la mia attenzione al ruolo della scuola dell'obbligo nel promuovere e guidare un processo educativo centrato sull'orientamento, evidenziando alcune possibili soluzioni istituzionali per quanto concerne i rapporti con la formazione professionale e indicando alcune mie preferenze. Infine verrà concentrata l'attenzione sulla formazione successiva all'obbligo scolastico e sul prospettato diritto alla formazione fino a diciotto anni. Emergeranno alcuni consensi, qualche possibile via di soluzione, ma anche molti interrogativi. Comunque, speriamo che si sia davvero avviata una stagione di effettive riforme, riforme che trovino il maggior consenso possibile, oltre che tra gli addetti ai lavori (politici, amministratori, docenti e dirigenti scolastici e della formazione professionale) anche tra i fruitori del servizio scolastico e di formazione professionale: le famiglie e i loro figli.

2. Sulla natura dell'orientamento e su alcune esigenze che esso comporta da un punto di vista formativo

Nel corso dei passati decenni si è sempre più chiaramente preso coscienza che l'orientamento, inteso in senso educativo pieno, costituisce una dimensione costitutiva della formazione scolastica e professionale. Superando il dibattito tra fautori di un'analisi degli aspetti attitudinali soggettivi e fautori di una conoscenza del mondo socioeconomico e lavorativo come base fondante delle scelte scolastiche e professionali, ci si è resi conto che la complessità del processo implica certamente una presa di consapevolezza delle varie dimensioni del sé e contemporaneamente una percezione quanto più possibile adeguata delle opportunità formative e lavorative disponibili; si è anche chiarito come in questo processo interagiscano conoscenze, competenze e atteggiamenti-valori di varia natura e di diversa provenienza. Tra le competenze maggiormente rilevanti si è quindi insistito su quelle connesse con la capacità di prendere decisioni in condizioni che presentino caratteri di più o meno elevata incertezza. Tutto questo di conseguenza implicava la messa in opera di percorsi formativi a lungo termine, caratterizzati anche da attività didattiche ed educative molteplici e dal coinvolgimento della stessa famiglia, come prima e più radicale forza orientatrice delle scelte dei giovani.

D'altra parte la presa di coscienza delle trasformazioni in corso sempre più velocemente nel mondo del lavoro e delle professioni ha evidenziato anche cambiamenti di esigenze formative di base. Si sono succeduti negli ulti-

mi decenni non solo spostamenti imponenti di lavoratori da un settore produttivo all'altro, ma anche cambiamenti drammatici nel mondo economico: si è passati dal primato dell'agricoltura a quello dell'industria pesante e manifatturiera; da un primato di quest'ultima a quello di un'industria sofisticata ad alto valore aggiunto e di un sistema di servizi nei quali dominano l'informatica e la telematica. La stessa agricoltura ha cambiato volto e modalità organizzativa. "Nelle nuove realtà si richiedono competenze cognitive e autoregolarie per ricoprire mansioni lavorative complesse e per affrontare le richieste della vita quotidiana. [...] Il ritmo incalzante del progresso tecnologico e la crescita accelerata del sapere stanno conferendo un particolare valore alla capacità di una gestione autonoma della propria istruzione. Una buona scolarizzazione favorisce la crescita psicosociale che, a sua volta, contribuisce alla qualità della vita anche al di là dell'ambito professionale. Uno degli obiettivi principali dell'educazione formale quindi dovrebbe essere quello di fornire agli studenti i mezzi intellettuali, le convinzioni di efficacia e la motivazione intrinseca necessari per continuare a educare se stessi lungo tutto l'arco della propria vita"¹.

Il quadro ha comportato quindi una serie di slittamenti di attenzione, dalla prospettiva psicologica e socioeconomica ci si è aperti a una prospettiva più decisamente educativa e didattica. D'altra parte la definizione della Scuola media italiana come scuola formativa, orientatrice e che colloca lo studente nel mondo sembrava assegnare a questo segmento terminale dell'obbligo scolastico il compito di dare corpo e fondamento alle scelte scolastiche immediate e a quelle professionali a lungo termine per la maggior parte degli alunni e per una minoranza a quelle più direttamente di formazione professionale o di lavoro. In realtà le analisi compiute in questi ultimi anni sulle condizioni di ingresso nella scuola secondaria superiore hanno evidenziato gravi segnali non solo di disagio, ma anche di evidente disorientamento. I giovani non riescono a comprendere la realtà e le esigenze della scuola in cui si trovano e pertanto non riescono ad adeguarvisi. E non si tratta solo di mancanza di motivazioni o di resistenza alla fatica che i nuovi impegni di studio implicano; entrano in gioco fattori più profondi e permanenti. Analoghe situazioni possono essere riscontrate nella formazione professionale iniziale. Là dove questa si presenta sistematica e solida da un punto di vista culturale e formativo. La conclusione che si può trarre da queste indagini è che la scuola dell'obbligo non riesce in un gran numero di casi a fornire le conoscenze e le competenze necessarie a compiere transizioni per molti versi impegnative senza che si debbano affrontare traumi e fallimenti consistenti.

Occorre anche rilevare, a esempio, come un'alta percentuale, oltre il trenta per cento, della piccola imprenditoria e dell'artigianato del Nord Est sia formata da drop-out della scuola. Si tratta di persone che hanno manifestato

¹ BANDURA A., *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson, 1996, p. 34.

spesso alte competenze strategiche e di gestione di sé nell'intraprendere vie imprenditoriali autonome, ma che non hanno trovato nella scuola spazi e contenuti formativi che rispondessero a questi loro orientamenti e aspirazioni. Spesso tali persone manifestano giudizi sulla formazione scolastica assai critici, rilevando come essi siano riusciti a impostare da soli non solo la loro attività, ma anche l'acquisizione di quelle conoscenze e competenze che erano loro necessarie per sviluppare la loro attività lavorativa e imprenditoriale; e che in questo la scuola ha avuto un ruolo del tutto marginale.

Tutto ciò è molto più pervasivo e profondo di una scarsa conoscenza di sé o del mondo lavorativo che ci circonda. Si tratta in primo luogo di carenze di sviluppo e di acquisizione di competenze strategiche di natura cognitiva, affettiva e volitiva; di debolezze nel saper riconoscere i propri processi cognitivi, affettivi e volitivi e nel saperli regolare; di limitate aspirazioni personali, di altrettanto spesso bassa stima di sé e di convinzioni di scarsa efficacia in aree essenziali dell'azione di apprendimento e della maturazione personale; di attribuzioni di valore distorte o poco incidenti, di elaborazioni irrealistiche o devianti di possibili sé. In una parola, come giustamente fa osservare Benadusi, si tratta di una "definizione dell'identità soggettiva nella difficile transizione alla vita adulta, che mette in gioco anche variabili di tipo motivazionale, valoriale e affettivo, oggi trascurate sia dalla scuola umanistica che da quella tecnica e professionale"².

Non si tratta quindi in primo luogo di scegliere un percorso scolastico o professionale, ma di scegliersi, nel senso di essere in grado di elaborare un progetto di sé per un inserimento valido e produttivo nella società, nel mondo del lavoro e delle professioni, nel mondo delle responsabilità e delle relazioni familiari, nel mondo della cultura e della vita democratica non solo del proprio Paese, ma anche dell'Europa e in prospettiva del mondo intero. Per giungere a questa elaborazione occorre una crescita e consolidamento in molte direzioni specifiche: a) in primo luogo in quella del proprio mondo interiore, del sistema del sé, visti nella loro complessità e ricchezza; b) quindi nella capacità di lettura e interpretazione adeguata della realtà in cui si vive; c) poi nella competenza nel decidere e nell'elaborare strategie di realizzazione delle proprie decisioni; d) infine, nella capacità di guidare se stessi nel cammino spesso lungo e faticoso della realizzazione dei propri progetti.

In termini più immediati si tratta di arricchire l'io di desideri, aspirazioni, di aperture a sé possibili; di concezioni e convinzioni adeguate riguardo se stessi, il mondo, la formazione scolastica e professionale; di conoscenze organizzate e di abilità strategiche nel risolvere i problemi posti dalla vita e dell'apprendimento scolastico e professionale. Nulla di più negativo sarebbe, invece, lasciarsi attrarre da un modello riduzionista e razionalista che considera la decisione umana in questo ambito come quella di individui che vagliano un'ampia gamma di possibilità, calcolano i propri vantaggi e svantag-

² BENADUSI L., "Scuola, lavoro e riforma Berlinguer", *Il Mulino*, 1, 77-92, p. 90.

gi e successivamente scelgono l'alternativa d'azione dalla quale si aspettano i maggiori vantaggi³.

In secondo luogo occorre guidare e sostenere i giovani nella capacità di leggere e interpretare, alla luce delle proprie aspirazioni, delle proprie convinzioni e delle proprie conoscenze e competenze, le situazioni particolari nelle quali ci si deve confrontare sia nella vita quotidiana, sia in quella più tipicamente scolastica, e quindi nella generazione delle proprie intenzioni d'azione, delle proprie scelte specifiche, nell'elaborazione dei propri progetti immediati o a lungo termine di lavoro e di attività professionale.

Infine, occorre promuovere competenze nel saper gestire se stessi e l'ambiente in cui ci si trova a operare in maniera valida e feconda per raggiungere le mete che ci si è prefissato di raggiungere e realizzare i progetti elaborati. È questa una parte della formazione spesso trascurata, quella che spesso passa sotto il nome di volizione o capacità di perseverare nelle proprie imprese nonostante le difficoltà, gli imprevisti, le possibili frustrazioni, l'emergere di alternative più piacevoli nell'immediato, le distrazioni, ecc.

3. Il ruolo della scuola dell'obbligo nel promuovere e guidare il processo educativo centrato sull'orientamento

La scuola dell'obbligo prefigurata nel documento di lavoro del Ministro, come già ricordato, comprende dieci anni di frequenza: a) un anno di prescolarità; b) sei anni di scuola primaria, articolati secondo cicli biennali; c) tre anni di un primo ciclo di scuola secondaria, che viene definito ciclo orientativo.

La scuola primaria, dunque, aumenta di un anno e si appoggia su un periodo prescolare obbligatorio di un anno. È evidente come il ruolo che la scuola dei bambini di cinque anni viene ad assumere sia segnato da una preparazione alla scolarità vera e propria, una forma di orientamento a capire il mondo, le esigenze e le opportunità della scuola primaria e, in forme ancora germinali, se stessi. In questo contesto, a esempio, è necessario segnalare le urgenze dello sviluppo di atteggiamenti e attese verso il leggere e lo scrivere, atteggiamenti e attese che non possono essere in alcun modo pensati come derivanti solo da contesti familiari o da esperienze sociali generali dei bambini. In effetti i bambini in gran parte non hanno la possibilità di osservare i grandi, o i più grandi di loro, impegnati nel leggere e, particolarmente, nello scrivere per dovere. Tutto questo è proprio del mondo del lavoro e non del tempo libero. Qualche esperienza di osservazione e interiorizzazione di comportamenti adulti di lettura per piacere è possibile coglierla, ma anche in questa prospettiva sempre meno.

Il processo formativo che si svolge nell'arco dei sei anni della scuola pri-

³ BANDURA A., *o.c.*, p. 42.

maria ha certamente lo scopo di promuovere la crescita della persona da molti punti di vista; ma tra questi, quello di preparare ad affrontare positivamente ed efficacemente il ciclo orientativo della scuola secondaria tende a prevalere, in particolare nell'ultimo ciclo e nell'ultimo anno di tale segmento scolastico. In questo arco di scolarità si debbono porre le basi conoscitive e strategiche elementari sia di tipo cognitivo, sia affettivo, sia volitivo. In questi ultimi decenni è stato messo in risalto il ruolo fondamentale di una crescita nella consapevolezza dei propri processi interni e nella propria capacità di gestirli fruttuosamente nel contesto dei vari apprendimenti. Si tratta di quelle iniziali competenze di autoregolazione, che certamente devono essere potenziate nel corso degli anni scolari seguenti, ma che se si presentano deboli e assenti al termine di questo segmento condizionano gravemente ogni possibile crescita ulteriore. Possiamo citare a esempio: il senso di poter efficacemente affrontare la scuola secondaria e la vita con buone possibilità di riuscita personale e sociale; uno stile attributivo che assegni i risultati che si ottengono a cause personali (intellettuali, affettive e volitive) che sono sotto il proprio controllo; una iniziale competenza comunicativa e relazionale sia nel saper collaborare con altri, nel sapere aiutare e saper essere aiutati, sia nel saper affrontare situazioni di conflitto e di confronto in maniera positiva.

Il primo ciclo della secondaria, o ciclo di orientamento, diviene per molti versi lo snodo essenziale delle prime scelte forti che deve compiere l'alunno con l'apporto centrale sia della scuola, sia della famiglia. Nel documento si distinguono i diversi anni del ciclo triennale, introducendo nel primo un orientamento generico che si basa sull'introduzione, accanto ad "alcune discipline definite fondamentali (che tali restino per tutta la durata della scuola secondaria)" (quante e quali?) un "ventaglio più allargato di grandi opzioni" e "relativi percorsi". Qualcosa del genere è già presente in varie esperienze di tempo flessibile, con l'introduzione delle cosiddette materie integrative, ma le indagini in corso segnalano la tendenza a rendere rigida la flessibilità, in quanto legata più alle esigenze di servizio dei docenti, che alle necessità o agli interessi degli alunni. L'ipotesi avanzata dal documento implica una reale capacità organizzativa dei percorsi di apprendimento scolastico in maniera flessibile e che valorizzi tutte le risorse formative disponibili sul territorio.

Dal secondo anno il processo di orientamento dovrebbe diventare più "mirato" e sistematico. L'alunno dovrebbe "scegliere tra diversi indirizzi (ad esempio: artistico, classico, scientifico, tecnico, professionale) già nettamente caratterizzati", senza dover per questo rimanere prigioniero delle scelte compiute. Per questo si ipotizzano meccanismi di transizione (quadrimestri integrativi, debito scolastico) e figure di sostegno (tutor).

In questo contesto si ipotizza anche un ruolo specifico del sistema della formazione professionale. E a questo punto si fa riferimento all'Accordo sul lavoro del 24 settembre 1996, accordo che ha trovato tante difficoltà ad essere assunto in sede normativa. E qui emergono alcuni nodi irrisolti e tensioni di difficile composizione. Il documento del Ministro ipotizza moduli e "percorsi integrativi di quelli scolastici", "ferma restando la frequenza degli inse-

gnamenti scolastici fondamentali". Si prefigurerebbe quindi una separazione assai discutibile tra formazione "accademica" o "scolastica" e formazione "professionale", quasi che le due non possano comporsi in una unità non solo progettuale astratta, ma di azione formativa concreta. In poche parole gli insegnamenti di matematica, di lingua italiana, di lingua straniera o anche di scienze rimarrebbero ancorati al loro splendido isolamento e identità disciplinare, senza nessuno effettivo collegamento e dialogo sistematico con le esperienze tecniche e operative proprie delle attività di formazione professionale, magari separando anche istituzionalmente e fisicamente i luoghi della formazione culturale disciplinare accademica, da quelli della formazione professionale e operativa.

La tradizione scolastica italiana in realtà conserva, a differenza di molti Paesi europei, forme disciplinari assai chiuse e autosufficienti, poco aperte alle applicazioni e al dialogo con il mondo reale del lavoro e della tecnologia. Ancor più assente è una qualsiasi forma di apprendistato cognitivo legato all'attività pianificatrice e realizzativa di progetti di natura tecnico-pratica. Quell'accento al "fare" e al "saper fare" sembra evocare una visione del mondo del lavoro assai dissonante dalla realtà attuale e ancor più di quella che si prospetta. È sempre più difficile trovare infatti ambiti lavorativi nei quali si debba interagire direttamente con gli oggetti da produrre o i servizi da svolgere per mezzo degli utensili o delle leve e manovelle di macchine meccaniche o elettromeccaniche, mentre sempre più si deve saper utilizzare un sistema di comunicazione artificiale interposto tra l'uomo e l'azione delle macchine. Che tipo di "orientamento" emergerebbe da una simile ipotizzata dicotomia: che la parte nobile della formazione sta in uno studio fine a se stesso, di natura astratta e critica, mentre la parte miserevole sta nell'imparare a "fare", quasi che la prima forma di imprenditorialità non fosse proprio quella relativa alla propria formazione secondo un progetto di sé unitario. La stessa multimedialità viene vista spesso come una specie di bricolage nel mondo della conoscenza, più che una vera risorsa per progettare e per lavorare.

Nella sperimentazione avviata nella Provincia Autonoma di Trento si è impiantato non solo un percorso di formazione professionale rinnovata con forti connotati culturali, ma anche si è avviato un processo di transizione al sistema scolastico mediante apposite convenzioni con il Ministero della Pubblica Istruzione firmate dai Ministri Lombardi e Berlinguer. Questa significativa esperienza, iniziata tre anni or sono, ha indicato la necessità di offrire non solo forme integrative all'istruzione prevista per l'obbligo scolastico, ma anche vie alternative che permettano il recupero e la rimotivazione di soggetti che mal si adattano ad apprendere in contesti asettici e un po' aristocratici, mentre manifestano potenzialità e disponibilità insospettite in contesti nei quali i rapporti tra apprendimenti disciplinari e attività di laboratorio sono fortemente valorizzati.

Si rovescia quindi la stessa prospettiva di transizione e di collaborazione tra scuola e formazione professionale, con la possibilità di una riscoperta dello studio e delle possibilità di un rientro nel sistema formativo scolastico

avendo superato blocchi e frustrazioni provocati nel passato proprio da tale sottosistema. In una parola la scuola stessa, a causa della sua impostazione, ha bisogno della formazione professionale per rivitalizzarsi e saper orientare *meglio nella scelta dei suoi stessi percorsi formativi*. È anche questa una delle risorse che dovrebbero essere offerte come scuola della seconda chance prevista dal Libro Bianco della Commissione europea.

In Trentino al termine del biennio cosiddetto di macrosettore, un biennio caratterizzato da un'ampia base culturale e un'esperienza tecnologico-operativa polivalente, al giovane si pongono tre grandi possibilità di scelta: un rientro nel sistema scolastico, a esempio a livello di terzo anno di Istituto Tecnico (secondo i sopra citati protocolli di Intesa); un proseguimento di formazione professionale di natura più specialistica; un inserimento nel mondo del lavoro come apprendista secondo un programma di formazione che ha qualche carattere di alternanza (per la verità assai modesto). La sperimentazione del percorso è giunta al terzo anno e si sono ormai consolidate alcune prassi e ottenuti risultati incoraggianti.

4. Possibili soluzioni istituzionali a livello di primo ciclo secondario nella prospettiva di un sistema integrato

Se come, più volte affermato, l'orientamento è una componente costitutiva essenziale della formazione sia scolastica che professionale e il sistema formativo nel suo insieme (scuola e formazione professionale) ha un ruolo e una funzione essenziali in questa direzione, occorre tentare la prefigurazione di alcuni possibili scenari di riferimento istituzionali, che, almeno in via di ipotesi, possano favorire ai fini di una valida ed efficace azione orientativa un effettivo dialogo e integrazione tra sistema scolastico e sistema della formazione professionale.

a) *La vecchia via unitaria*. Tutti frequentano la scuola. A questa è affidato il compito di promuovere la dimensione orientamento, basandosi soprattutto sulle sue risorse interne. Si tratta di una specie di estensione di un anno della scuola media attuale, definita nei documenti come formatrice e orientatrice, e di una qualche intensificazione delle esperienze già in essa sviluppate, magari con l'aggiunta effettiva di figure di sistema, per la verità già prefigurate, con compiti di coordinamento delle attività a valenza orientante.

b) *La via di una certa flessibilità*. È quella che sembra prefigurata dal documento del Ministro. Favorire esperienze del mondo della formazione professionale con moduli integrativi che si pongono a lato alla struttura curricolare di base. Un po' come attualmente viene fatto con le attività integrative nelle esperienze di tempo flessibile. I centri di formazione professionale o gli istituti professionali, se continueranno a esistere, accoglieranno in tempi definiti dalla scuola e secondo modalità concordate con essa i giovani che

scelgono di fare tali esperienze. A esempio: al mattino si insegnano le discipline cosiddette curriculari e al pomeriggio si avviano alcune attività integrative in collaborazione con i centri di formazione professionale o gli istituti professionali.

c) *La via dell'integrazione.* Al termine del secondo anno gli studenti possono optare di passare a un centro di formazione professione, o a un istituto professionale, sempre che questi rimangano in vita, per frequentare l'ultimo anno del primo ciclo secondario (che potrebbe anche diventare in alcuni casi un primo anno orientativo di un percorso di formazione professionale). Nel centro o nell'istituto verrà garantita una formazione culturale sostanzialmente equivalente a quella della scuola, ma questa verrà sistematicamente correlata secondo un progetto formativo coerente a una iniziazione globale polivalente secondo ampi settori produttivi. È in sostanza qualcosa di analogo al modello introdotto nella Provincia Autonoma di Trento, anche se in questo caso la scelta era spostata alla fine del biennio. Al termine dell'anno formativo gli studenti potranno scegliere tra il rientro nella scuola, eventualmente scontando qualche debito formativo, oppure il proseguimento in un secondo anno di formazione professionale polivalente arricchita culturalmente, oppure inserirsi in un sistema di apprendistato assistito da un completamento di formazione culturale e generale.

Questa prospettiva sembra coerente con quanto affermato nel documento che parla di "convenzioni con centri di formazione che abbiano requisiti predeterminati e diano anche le necessarie garanzie culturali", anche se ciò sembra contraddetto dalla condizione seguente: "continuando le scuole a seguire gli alunni attraverso i tutor". Appare certamente accettabile il fatto che venga facilitato "sempre, ove richiesto, il ritorno a scuola". Si avverte nel documento la presenza di un'immagine generalizzata di centri di formazione professionale che non sono in grado di gestire la formazione integrandola efficacemente con gli apporti culturali di base.

L'accento alla possibilità di stabilire convenzioni con centri qualificati in questo caso andrebbe chiarito. Chi sono i titolari di queste convenzioni? Le singole scuole secondo una loro discrezionalità insindacabile? I Provveditorati, le Sovrintendenze o il Ministero stesso e la Regioni o Province autonome? E a chi compete il compito di verificare i "requisiti predeterminati" e le "necessarie garanzie culturali": alla sola scuola o a una commissione paritetica tra scuola (Provveditorati, Sovrintendenze, Ministero) e Regioni o Province Autonome?

d) *La via della transizione.* A termine del secondo anno del ciclo orientativo scolastico gli alunni possono scegliere di inserirsi a pieno titolo in un percorso di formazione professionale. In questo caso sarebbe consigliabile che si attivasse un anno di orientamento professionale, arricchito culturalmente e polivalente, che permettesse alla sua conclusione una scelta più consape-

vole del settore professionale di qualificazione, un eventuale passaggio all'apprendistato assistito o anche un rientro nel sistema scolastico. È un'impostazione sostanzialmente analoga a quella sviluppata nella sperimentazione ormai a regime per la formazione professionale del settore della grafica industriale, soprattutto nella Regione Veneto.

In linea di principio tutte le quattro vie potrebbero assicurare una consistente valenza orientante all'ultimo anno dell'obbligo e il completamento della formazione culturale di base, ad eccezione, ferma restando la prevalente prassi attuale, della prima. Tuttavia la preferenza, a mio avviso, andrebbe accordata, là dove ciò è possibile per la realtà territoriale e formativa del sistema di formazione professionale, alla terza e alla quarta via, cioè all'ipotesi c) e d). A supporto di questa opzione ci sono effettive esperienze e sperimentazioni già attivate da anni e che stanno dando ottimi risultati.

Per rendere ancor più efficaci e attuabili tali soluzioni andrebbero eventualmente sottoscritti, come è stato fatto per la Provincia Autonoma di Trento, protocolli di intesa tra Il Ministero della Pubblica Istruzione e le Regioni o le Province autonome a ciò interessate. Forse ciò sarebbe possibile anche a livello di Sovrintendenze regionali o di Provveditorati agli Studi.

Quanto all'esame conclusivo dell'obbligo scolastico, questo potrebbe essere svolto anche nei Centri di formazione professionale, secondo modalità analoghe a quelle della Scuola (a esempio con un presidente di Commissione d'esame proveniente da essa) e dovrebbe concludersi con un giudizio di orientamento, eventualmente vincolante, da includersi nel documento ufficiale di valutazione.

5. Oltre l'obbligo

Si accenna nel documento al diritto alla formazione e a una formazione fino a diciotto anni. Una formazione, dunque, che deve poter essere acquisita secondo una pluralità di canali: una formazione professionale orientata a una qualifica; un apprendistato adeguatamente assistito sul piano formativo; un'istruzione tecnica di tipo polivalente, ecc. Ma, se l'orientamento è una componente costitutiva di ogni processo formativo, occorre parlare anche di diritto all'orientamento inteso nel suo senso più forte e penetrante.

Sotto questo profilo alcune affermazioni del documento del Ministro meritano una speciale sottolineatura perché implicano anche un cambiamento radicale di immagine e atteggiamento verso la formazione professionale. A esempio quando si dice: "Occorre [...] superare la concezione, finora dominante [...], che la formazione professionale sia una scelta riservata agli espulsi dal sistema scolastico, ai disadattati, a coloro che trovano difficile inserimento nel mondo del lavoro". Ma come interpretare il passo seguente: "solo in Italia il concetto di formazione professionale è stato posto strumentalmente in alternativa a quello scolastico"? dal momento che nel seguito si afferma che nell'Unione Europea: "si parla di formazione professionale inizia-

le per i giovani e dei suoi nessi con la scuola, di formazione di livello intermedio e superiore [...], di riqualificazione professionale ...", sottolineando ancora una volta il ruolo della scuola nella formazione professionale; mentre più avanti si dice che, in base all'Accordo su lavoro, si deve prevedere il potenziamento della formazione professionale secondo "un maggiore ruolo programmatico e di supporto delle Regioni". Insomma sembrerebbe di dover concludere, salvo smentite, che nella prospettiva del documento del Ministro alla scuola di Stato competerebbe non solo la prima formazione professionale, espropriando di fatto da questo compito le Regioni, ma essa avrebbe anche competenze in tutte le altre modalità di formazione, soprattutto in quelle di secondo livello e di livello superiore. Certo più avanti si dice: "Ferma restando infatti la competenza delle Regioni a individuare i requisiti perché un percorso formativo possa comportare il rilascio di una vera e propria qualifica professionale [...]", si prospetta un "protagonismo nel segmento formativo del post-secondario di nuovi soggetti istituzionali e, prima fra tutti, della scuola".

Alle Regioni rimarrebbero competenze programmatiche generali, amministrative e di finanziamento, mentre la scuola si assumerebbe in gran parte il ruolo di soggetto forte del sistema di formazione professionale. Ma in questo caso quali rapporti si attiverebbero tra le Regioni e lo Stato? Da chi dipenderebbero i docenti e secondo quale contratto di lavoro; quali standard di preparazione sarebbero necessari per una loro assunzione e secondo quali modalità verrebbero assunti? Se venissero trasferite con più chiarezza e riconoscimento costituzionale tutte le competenze primarie in materia di formazione professionale alle Regioni, da chi dipenderebbero gli indirizzi professionali attualmente e prospettivamente presenti nella scuola secondaria? Non sarebbe caso mai da invertire il problema e prevedere convenzioni da parte delle Regioni con le scuole che effettivamente "abbiano requisiti predefiniti e le necessarie garanzie culturali"?

Alle Regioni, infatti, in una prospettiva di maggiore autonomia e responsabilità, dovrebbe essere effettivamente assegnato un ruolo fondamentale in tutto quanto attiene alla formazione professionale, sia iniziale, sia intermedia, sia superiore, sia continua. Un ruolo primario che non esclude certo il dialogo e la collaborazione con la Scuola e le Università, ma che inverte la prospettiva che sembra permeare il documento del Ministro: un ruolo fondamentale è attribuito allo Stato, tramite il Ministero della Pubblica Istruzione e le sue emanazioni istituzionali; le Regioni possono avere un "ruolo maggiore" quando si tratta di programmare sul territorio le iniziative dello Stato, magari soprattutto al fine di supportarle finanziariamente valorizzando le risorse comunitarie. Io penso che occorre capovolgere tale prospettiva. La titolarità della formazione professionale deve essere affidata interamente alle Regioni e Province autonome, certamente in un quadro di riferimento a valenza europea e non solo nazionale, che permetta poi una valorizzazione delle qualifiche e delle competenze secondo una reale possibilità di mobilità transnazionale e transregionale. Qualcosa si è già avviato con l'adozione da

parte di Regioni e Province autonome della certificazione relativa alla qualificazione professionale proposta dal Ministero del Lavoro sulla base di un modello di riferimento europeo. L'introduzione del libretto formativo potrà colmare altre lacune.

Tutto ciò ha un rilievo estremamente significativo per l'orientamento. Questo deve essere da una parte riferito alla domanda di formazione proveniente dai singoli fruitori del servizio, considerati nella loro specifica individualità, dall'altra a quella del territorio, secondo le sue possibilità ed esigenze di sviluppo, ma con uno sguardo aperto alla libera circolazione dei lavoratori nell'intero ambito europeo. Che senso ha voler impostare sul piano nazionale piani di qualificazione, di perfezionamento o di riqualificazione professionale che vadano bene per la Sicilia o la Sardegna e contemporaneamente per il Veneto o il Trentino? Ma anche perché dover vincolare i singoli allievi in percorsi formativi che non sono più al servizio del cittadino, ma solo alle urgenze momentanee (e secondo preferenze politiche contingenti) di un pezzo del Paese? La formazione professionale deve includere, in particolare sotto il profilo dell'orientamento, una formazione alla mobilità e a un'Europa senza frontiere, soprattutto per quanto concerne il mondo del lavoro e delle professioni.

In questa prospettiva si riaffaccia la questione dell'Istruzione Professionale di Stato e l'interpretazione del dettato costituzionale. In tale contesto è ancora possibile mantenere una doppia modalità di qualificazione professionale: una statale, quella data dagli istituti Professionali di Stato, e una regionale, con notevoli discriminazioni sul piano dei concorsi statali circa il riconoscimento delle qualifiche regionali? Persino la Francia, che si muove "in un ordinamento tradizionalmente più accentrato del nostro" si è mossa verso una profonda regionalizzazione attribuendo alle Regioni "la responsabilità di elaborare un piano per l'intera gamma di attività di formazione professionale dei giovani, e di supportarne l'attuazione con appositi contratti fra i diversi attori sociali e istituzionali ad essa interessati"⁴.

A mio giudizio quindi anche la competenza primaria nel settore dell'orientamento professionale, proprio per la sua intrinseca interconnessione con la formazione professionale a ogni livello, deve essere con più chiarezza affidata alle Regioni, non solo per quanto riguarda i percorsi formativi legati a un diritto alla formazione fino a diciotto anni, bensì anche nell'ambito delle azioni formative e orientative da sviluppare a favore di tutti i soggetti già occupati, non ancora occupati o in cerca di altra occupazione.

Per quanto concerne l'apprendistato, a esempio, le timide prospettive di formazione fuori dal posto di lavoro prefigurate nel disegno di legge sul lavoro dovranno comunque essere potenziate da robusti interventi a favore dell'orientamento inteso in senso forte, cioè come promozione della capacità di autoregolazione della propria formazione in una prospettiva di mobilità

⁴ BENADUSI L., o.c., p. 86.

non solo orizzontale, ma soprattutto verticale. Il diritto alla formazione deve inoltre essere attentamente intrecciato al dovere che ogni lavoratore, come ogni professionista, ha di qualificarsi ulteriormente per poter svolgere ai livelli richiesti dall'evoluzione tecnologica e organizzativa le mansioni che sono di sua spettanza. E questo dovere evidentemente deve essere esteso alle aziende e alle varie amministrazioni. Diritti e doveri alla formazione devono essere esplicitati e protetti secondo una chiara normativa.

Un cenno almeno va fatto, per quanto riguarda l'orientamento, a quanto si afferma nel documento del Ministro circa il triennio finale della scuola secondaria. Esso dovrebbe avere "carattere professionalizzante, nel senso di offrire agli studenti indirizzi corrispondenti a grandi aggregazioni culturali-professionali, il cui numero [...] varia da 7 a 11". Secondo il documento la "vera novità" è data dall'ipotesi di favorire un "avvicinamento progressivo al mondo del lavoro" secondo varie modalità organizzative. Non solo, l'ultimo anno del triennio finale acquista un ruolo orientativo assai forte, soprattutto se saranno veramente attivati i diversi canali di formazione superiore e post-secondaria alternativi a quelli universitari (sia di diploma che di laurea). In effetti alla fine della scuola secondaria si aprirebbero molte alternative possibili: inserirsi direttamente nel mondo del lavoro, frequentare corsi di qualificazione post-diploma oppure corsi di formazione professionale superiore (non mi piace la dizione "avanzata") non universitaria, iscriversi a corsi di diploma universitario o di laurea. Con tutte le possibili variazioni sul piano delle specializzazioni o degli indirizzi possibili.

La domanda che deve essere posta però sulla base di alcuni dati attuali è questa: quale impatto potrà avere questa molteplicità di possibili scelte sull'effettiva comprensione e decisione del singolo? Non rimarrà prevalente nell'immaginario personale l'alternativa tra lavoro e Università? Con un sovraffollamento di quest'ultima soprattutto là dove la prima alternativa non sembra facilmente subito raggiungibile? Non sarebbe bene introdurre un esame-concorso di ammissione ai vari corsi di laurea o di diploma? o almeno ripristinare alcuni vincoli di accesso alla diverse Facoltà a seconda dell'indirizzo di studi prescelto? e contemporaneamente enfatizzare meno un ipotetico nuovo "serio" esame di Stato finale? E che dire della questione (strettamente connessa) del valore legale dei vari titoli che verrebbero così a essere conseguibili dagli studenti? Verrebbero ancora, come ora, privilegiati i titoli statali finali della scuola dell'obbligo, della scuola secondaria e quelli universitari?

6. Conclusione

Non è facile affrontare una tematica come quella dell'orientamento che ha visto tanta carta stampata e molto meno azioni sistematiche e istituzioni stabili a favore di chi ne ha bisogno ai vari livelli e secondo le varie situazioni di vita e di lavoro. La partecipazione diretta a varie esperienze e speri-

mentazioni sviluppate sia nell'ambito della formazione professionale che scolastica⁵ spingono non solo a evidenziare la centralità dell'orientamento nel contesto della formazione professionale (e scolastica) ma anche l'effettiva urgenza di soluzioni istituzionali stabili ed efficaci. Alcune delle indicazioni presenti nel documento del Ministro sono certamente valide e condivisibili, altre sembrano alludere a un ruolo privilegiato ed eccessivo dello Stato e della Scuola di Stato sia nell'ambito della formazione professionale, sia, anche per la stretta connessione tra le due realtà, con quello dell'orientamento professionale. In un clima di ricerca di nuovi equilibri tra Stato, Regioni e altri attori sociali (sindacati, imprenditori, enti di formazione professionale) e in un contesto di proclamata accettazione di un ruolo più forte e autonomo delle Regioni stesse, occorrerebbe porre le premesse per una più chiara individuazione delle competenze di queste ultime, senza continuamente contrapporre a queste competenze parallele, e inevitabilmente più forti, dello Stato centrale.

Un riferimento conclusivo deve essere inevitabilmente aggiunto. Si tratta dei riconoscimenti reciproci tra quanto acquisito nella formazione professionale e nelle esperienze di lavoro e quanto è divenuto patrimonio personale nella scuola. È il tema dei cosiddetti crediti formativi. Se ne parla da tanti anni, collegando questa problematica con quella dell'integrazione tra formazione professionale e scuola. Occorre riuscire a fare chiarezza operativa in proposito. Proprio ai fini di una corretta impostazione dell'orientamento. Il sostegno che può essere offerto ai cittadini giovani e meno giovani al fine di autoregolare la propria formazione e la propria carriera lavorativa, verrebbe di fatto in molti casi bloccato da rigidità burocratiche nell'accedere ai vari canali formativi disponibili. In Francia si è tentata una soluzione con il sistema del cosiddetto "bilancio delle acquisizioni". Occorre, forse, anche in Italia una qualche istituzione indipendente dalla scuola e dalla formazione professionale che esamini e garantisca il livello raggiunto da ciascuno nella sua formazione, tenendo conto non solo delle promozioni scolastiche o delle qualifiche professionali già certificate, ma delle conoscenze e competenze effettivamente già possedute come di quelle ancora mancanti.

La risposta a questo nuovo tipo di domanda formativa probabilmente esigerà anche nuove e più flessibili forme di offerta formativa, che possano rispondere contemporaneamente allo stato di preparazione dei singoli e alle esigenze di ulteriori qualificazioni. In questo le modalità proprie di una formazione a distanza possono assicurare una maggiore vicinanza ai bisogni individuali. Ma occorrono agenzie specializzate stabili e competenti per assicurare questo ulteriore canale formativo, agenzie che comunque dovranno anche garantire la componente orientativa o in proprio o in collaborazione con altre agenzie specializzate.

Mi pare che, infine, resti ancora una questione irrisolta. La domanda

⁵ Mi piace ricordare qui quelle sviluppate nell'ambito del CNOS-FAP, della Regione Veneto, della Provincia Autonoma di Trento e di vari Provveditorati agli Studi.

emergente nel Paese di decentramento, di autonomia, di federalismo che sembra essere da tutti non solo riconosciuta, ma anche accettata, appare troppo spesso limitata ad aspetti fiscali, economici, amministrativi, mentre nei Paesi dove essa si è fatta insistente oppure è già istituzionalmente accettata essa riguarda in primo luogo il bisogno di autonomia sul piano culturale e formativo, scolastico e professionale. Dagli Stati Uniti, al Regno Unito, alla Germania, alla Spagna, alla Svizzera, al Belgio, ecc., la prima e fondamentale aspirazione dei popoli delle varie Regioni, Cantoni, Stati, Comunità regionali, ecc. è stata quella di avere un reale protagonismo nell'impostare e promuovere l'educazione, la formazione professionale, la cultura della propria gente, certamente in un quadro di coordinamento o di concertazione nazionale, nel quale lo Stato centrale non assume altro ruolo che quello di garantire le esigenze ritenute costituzionalmente essenziali per assicurare il bene dei cittadini e un'identità nazionale. Come mai in Italia le varie forze politiche rimangono così attaccate a una concezione centralizzata e statalista della scuola e della formazione professionale, mentre sembrano disponibili solo a qualche concessione sul piano fiscale, economico, amministrativo?

GIORGIO
BOCCA

La cultura del lavoro nel progetto di riordino dei cicli scolastici

La prospettiva di una seppure breve disamina degli orientamenti di cultura del lavoro presenti all'interno del *Progetto di riordino dei cicli scolastici* presentato dal Ministro Berlinguer, non può esimerci da una riflessione previa. In realtà non sembra possibile fare riferimento a tale testo come documento isolato, bensì esso assume pienamente il proprio significato unicamente se collocato 'a sistema' con molteplici ulteriori documenti.

A. L'IPOTESI CULTURALE DEL LAVORO EMERGENTE DAL RIORDINO DEI CICLI SCOLASTICI

Due sembrano i perni del discorso: la centralità dell'idea di 'risorse umane' quale descrittore della modalità di trattamento della persona all'interno del sistema scolastico e formativo; la delineazione di una stretta interazione fra sistema formativo e mondo del lavoro, in una concezione dell'uomo quale cittadino lavoratore all'interno di una società flessibile ed in costante evoluzione. Dunque, mutamento e flessibilità in ambito socio economico determinano il definirsi di una cul-

tura non più meramente fondata su basi trasmissive ed accumulative, bensì articolata attorno alla capacità di apprendimento continuo e di autonoma elaborazione personale all'interno di una società dominata dalla complessità [la 'risorsa umana' come elemento di governo della complessità].

Per il cittadino lavoratore ciò si tradurrà anche e soprattutto nella capacità di 'stare' all'interno di una dinamica lavorativa ed occupazionale caratterizzata da instabilità e rapida evoluzione.

Primo elemento di tale cultura del lavoro sarà il possesso di strumenti di analisi critica e di sintesi, il padroneggiamento di abilità e competenze di base utili al definirsi ridefinirsi di qualificazioni professionali acquisibili all'interno di un sistema di formazione continua. Da qui due scelte di fondo: l'imbocco di una scansione della scuola e della formazione non più assata sugli stadi pedagogici di sviluppo della persona, bensì sulle funzioni svolte dal sistema scolastico formativo¹ in relazione al sistema socio economico, con un progressivo accentuarsi dell'interazione scuola-formazione/mondo del lavoro in relazione alla formazione ed all'orientamento del cittadino a livello post obbligo (*Il modello Italiano è rimasto sostanzialmente l'unico in Europa che non si è adattato allo sviluppo industriale* [n. 2 del testo ministeriale]).

Si tratta dunque di operare una differente lettura della tradizionale distinzione fra 'cultura' e 'professionalità', a vantaggio di una nuova sintesi organica che riconosca come *in ogni livello e in ogni settore della vita lavorativa esistono componenti culturali e professionali. Dovunque sono necessarie conoscenze, abilità e (...) 'competenze'*. (Ivi).

La professionalità viene quindi delineata nei termini di *potere di controllo e di direzione che il singolo ed il gruppo hanno sul contesto lavorativo in cui sono inseriti, definendosi in chiave di 'responsabilità'*.

Esistono allora due livelli di analisi della professionalità: nei termini 'quantitativi' (quantum di conoscenze, capacità, competenze, responsabilità) all'interno di un singolo settore, e 'qualitativi' all'interno di ciascun settore in quanto frutto delle differenze individuali *a parità di conoscenze, abilità e responsabilità*). Rispetto ad essa si individua il contesto lavorativo come fattore determinante per la sua crescita, facendo riferimento al 'controllo di qualità' ed alla 'qualità totale' quali percorsi preferenziali².

Sul piano della formazione istituzionale, allora, il problema consisterà nell'*armonizzazione fra preparazione cosiddetta culturale e preparazione cosiddetta professionale superando la concezione in base alla quale certa cultura ha carattere 'disinteressato', mentre l'altra è finalizzata esclusivamente all'applicazione lavorativa* (Ivi).

Sin qui le riflessioni svolte dall'estensore del *Documento di lavoro*.

¹ Per una trattazione di queste due prospettive di impostazione della scuola, rimandiamo a C. SCURATI, *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 1997, cap. I.

² Da notare l'omissione della normativa sulla 'sicurezza nei luoghi di lavoro', altrettanto 'formativa' per i lavoratori, direttamente responsabilizzati verso di sé ed i compagni di lavoro.

Svolgiamo ora alcuni elementi di lettura critica rispetto alla dimensione della cultura del lavoro che ne emerge:

1. è indubbiamente positivo lo sforzo di portare a compimento il dettato costituzionale che prevede la Repubblica fondata sul lavoro. Ciò significa per lo Stato riportare l'attenzione sulla formazione alla vita adulta e di lavoro come una delle finalità centrali del sistema di istruzione e formazione;

2. resta comunque il problema circa il significato che tale 'lavoro' viene ad assumere all'interno di un curriculum formativo che si rivolge all'uomo e non unicamente al lavoratore.

In altri termini, la funzione della scuola e della formazione professionale è sancita nei termini del contributo essenziale alla piena crescita umana dei cittadini, prima ancora, o meglio contemporaneamente alla loro formazione professionale. La scommessa sarà allora nel riuscire a contemperare fra di loro tre aspetti essenziali:

- il rispetto della nostra tradizione culturale (ciò che ci fa italiani in quanto portatori di una tradizione storico, sociale, culturale) di impianto 'umanistico'. È sufficiente cambiare impostazione culturale oppure esiste una oggettiva necessità di effettuare una diversa sintesi culturale fra la nostra cultura e le nuove esigenze emergenti?;
- l'esigenza di ridefinire il sistema scolastico e formativo in relazione alle nuove esigenze di una società in via di integrazione a livello europeo;
- la formazione di personalità adulte in grado di assumere appieno il proprio ruolo all'interno di una società democratica fondata sul lavoro.

Ed è a questo livello che il testo ministeriale sembra debole di costituzione.

Ad una premessa puramente esigenziale (l'estraneità del nostro modello formativo dallo sviluppo economico) fa seguire una mera descrizione della 'professionalità' esclusivamente in termini di esercizio esteriore di azioni (potere di controllo e di direzione), che per altro sembra ricordare il vecchio modello ISFOL delle fasce di professionalità.

Una professionalità vista, un po' meccanicamente, in termini di incremento quantitativo (di più di sapere, saper fare e responsabilità) o qualitativo, attribuibile unicamente al singolo, senza alcuna capacità di connotarne le caratteristiche precipue.

¹ In relazione a questo tema, ritengo interessante riprendere, ancora una volta, l'ipotesi Formulata da S. Hessen, negli anni '50, a proposito della definizione di una cultura generale 'specificata'. In altre parole, egli sosteneva la possibilità di delineare molteplici itinerari formativi specifici che producessero gli stessi esiti di maturazione globale della persona. Per la nostra cultura si tratterebbe di costruire diverse modalità di impostazione umanistiche della cultura. Tale è il tema della *questione del ruolo della cultura del lavoro nello sviluppo di un nuovo modello educativo* (in R. MARAGLIANO, a cura di, *Sintesi dei lavori della Commissione dei Saggi*, testo dattiloscritto 13.5.97. Quadri di riferimento).

Vi è altresì una citazione dell'idea di 'competenza', ma senza convinzione ed in termini puramente indicativi, priva di alcun approfondimento.

Non c'è da stupirsi quindi se le conseguenze siano ancora esigenti: bisogna superare la dicotomia fra preparazione 'culturale' e 'professionale'. Ma proprio la mancanza di un approfondimento dell'evoluzione attuata dal mestiere, alla qualificazione professionale e alla dimensione della competenza, priva l'estensore della possibilità di offrire una articolazione più convincente del proprio argomentare, lasciando quasi pensare ad una difesa d'ufficio di posizioni desunte da analisi sociologiche di cui si fatica a declinare gli aspetti pedagogico formativi. Non è un caso, quindi, che al momento opportuno, laddove si sarebbe potuto svolgere una articolata riflessione attorno ad un unico sistema formativo integrato fra istruzione e formazione professionale, ci si riduca a concepire proprio quest'ultima come relegata ad una funzione di supporto alla scuola, nei termini di *arricchimento della valenza orientativa e in particolare nell'offerta di moduli improntati al 'fare' e al 'saper fare'* o nella predisposizione di percorsi integrativi per chi volesse inserirsi nel mondo del lavoro⁴.

Dunque una professionalità che costituisce finalità primaria dell'istruzione, ma non realizzabile, che in minima parte, in collaborazione con la formazione professionale.

Anche l'incipit del paragrafo sulla formazione professionale non può non venire condiviso, laddove mira a *superare la concezione, finora dominante (...) che la formazione professionale sia una scelta riservata agli espulsi dal sistema scolastico, ai disadattati...*; il problema, però, era già stato impostato dall'OCSE anni fa, quando sosteneva che la rivalutazione della formazione professionale sarebbe passata unicamente attraverso la capacità di progettare molteplici percorsi formativi utili alla piena formazione umana⁵.

La soluzione qui adottata sembrerebbe invece una sorta di tentativo di nobilitazione della fp, innestandola in percorsi misti di istruzione/formazione professionale in cui *il settore della formazione professionale (...) è destinato a svolgere (...) un ruolo strategico, nella integrazione con il sistema di istruzione.*

La nostra riflessione, però, risulterebbe monca se non ricercasse in altri 'luoghi' del sistema di interventi governativi rimandi e conferme.

B. L'AUDIZIONE DEL MINISTRO DEL 25.6.96

Nel testo della Audizione al Parlamento, l'on. Berlinguer sottolinea come *vogliamo una scuola capace di rispondere alle domande di senso che dai giovani provengono sempre più intensamente e che, per far ciò, è aperta al territorio e al rapporto con la tradizione e le vocazioni culturali e produttive del terri-*

⁴ Mentre sono proprio alcuni fra i Paesi europei più citati dal documento (Spagna, Germania...) che hanno dato vita a sistemi unici ed integrati di istruzione e formazione professionale.

⁵ OCDE, *La formation après la scolarité obligatoire*, Paris, 1935.

torio nel quale è inserita (p. 1). Dunque sarà l'apertura al territorio ad assicurare la produzione di significati più umani, attraverso l'autonomia scolastica (che) è il canale per sollecitare la società nelle sue diverse articolazioni ad interpretare le esigenze specifiche in un quadro centrale (p. 2)⁵. In questo quadro alla formazione professionale l'onere di divenire *parte integrante del sistema formativo con particolare riferimento all'orientamento, al post diploma e all'eventuale recupero di situazioni difficili* (p. 5). Si adombra un suo netto spostamento verso il secondo ed il terzo livello formativo, con compiti specifici di affiancamento dell'istruzione scolastica, ma senza una propria dignità di canale formativo⁷.

Ed ancora il dubbio ci rode in cosa consiste lo specifico della 'cultura' professionale se viene avocata a sé dalla scuola, espropriandone la formazione professionale?

C. CULTURA DEL LAVORO ED ACCORDO PER IL LAVORO (24.9.96)

Nell'*Accordo per il lavoro* troviamo forse i rimandi più interessanti per far luce sulla cultura del lavoro sottesa al progetto ministeriale. Alla voce *Formazione* si ribadisce come l'autonomia abbia la funzione di *interconnettere gli interventi formativi (...) alla domanda di cultura e di professionalità che nasce nel territorio (punto 1) cosicché la qualificazione dell'offerta di lavoro nel senso dell'acquisizione di competenze tecniche e professionali, chiama in causa l'intero processo formativo*. È dunque il problema delle risorse umane che richiede la partecipazione delle parti sociali, riconoscendone il ruolo determinante quali rappresentanti rispettivamente di domanda ed offerta di lavoro, nel prospettare esigenze e priorità assicurando coerenza dei processi formativi con l'obiettivo di innalzare la competitività del sistema italiano. Ciò implica la definizione di fabbisogni formativi con la partecipazione delle parti sociali; l'attivazione di un sistema di ricognizione permanente della qualità/quantità dell'offerta formativa, che ne verifichi la coerenza con gli effettivi fabbisogni della domanda di lavoro selezionando le priorità ed intervenendo sulle strutture formative⁸.

Quasi a riprova delle indicazioni 'politiche' qui emergenti, le *Linee per*

⁵ Anche a questo livello la Commissione dei Saggi sembra meglio orientarsi verso il recupero dell'*etica del lavoro e della produzione*, preparando ai necessari rapporti col mondo complesso dell'organizzazione sociale e produttiva (cit. punto 1.5). In effetti, non sembra certo logico pensare ad una mera apertura al territorio come fonte di significati per la vita umana; è almeno dal Dewey in poi che la pedagogia propone la scuola come luogo 'appartato' dalla società, al fine di poter filtrare gli stimoli da questa emergenti e permetterne una rielaborazione critica ed educativa.

⁷ Ancora l'OCSE sostiene come l'andamento tipico delle istituzioni formative si orienti verso l'interazione della formazione professionale all'interno di quella tecnica e della tecnica all'interno di quella 'generale'.

⁸ Una esauriente esemplificazione di tale azione è presente in L. BENADUSTI, *Scuola, lavoro e riforma Berlinguer*, Il Mulino, 369/97, pp. 77-92.

l'elaborazione di uno statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria superiore (12.2.97), nel Preambolo, sostengono come la comunità scolastica, interagendo con la più vasta comunità civile e sociale di cui è parte, dà contenuto e attuazione al contratto formativo (...) che ha per oggetto il raggiungimento di obiettivi culturali e professionali adeguati e lo sviluppo della personalità, responsabilità e autonomia delle studentesse e degli studenti. Facile sottolineare il prevalere, qui, degli obiettivi professionali su quelli di piena formazione umana, mentre più incerta appare l'attribuzione di un soggetto a quel 'adeguati', se non alla luce di quanto sopra in merito al prodotto della ricognizione dei bisogni da parte delle parti sociali.

PER UNA SINTESI

Dunque, quale cultura del lavoro emerge dai riferimenti sin qui ripresi dai documenti governativi?

Di certo non sembra essere presente una prospettiva pedagogica in grado di presiedere alla chiara declinazione degli aspetti umani e culturali del lavoro. Ciò che vi si ritrova è frutto di una mera descrizione dei processi economico produttivi in atto, rispetto ai quali l'esigenza di fondo sembrerebbe delinearli nel recepimento dei fabbisogni locali, nei cui confronti la scuola dell'autonomia dovrebbe presentarsi il più possibile permeabile.

Ma anche in relazione al tema della 'professionalità' e della 'competenza' ci si sarebbe potuto attendere di più.

La 'competenza', soprattutto, potrebbe costituire il punto di incontro fra nuove forme di organizzazione del lavoro, tecnologie avanzate ed ambiti e modalità di formazione iniziale e continua di giovani ed adulti. Vi si è giunti attraverso un percorso che progressivamente ha superato la mera istruzione professionale (strutturata secondo una organizzazione razionale di stampo taylorista) in direzione del definirsi di qualifiche professionali in grado di comprendere anche gradi di flessibilità ed autonomia organizzativa da parte dei lavoratori (funzionale ai cosiddetti *sistemi di produzione antropocentrici*⁹). Essa ci si presenta oggi come il frutto di un ulteriore salto di qualità, incorporando capacità di intervento flessibile anche nei confronti dell'organizzazione del lavoro, all'interno di contesti professionali non più rigidamente delineati per cui "possiede la competenza professionale chi dispone della conoscenza, abilità e capacità necessarie per svolgere una professione, e in grado di risolvere in maniera autonoma e flessibile le mansioni connesse al lavoro ed è capace e pronto ad intervenire in modo libero e creativo sia nel suo contesto professionale sia all'interno dell'organizzazione del lavoro"¹⁰. In tal sen-

⁹ Cfr. W. WOBBE, *Sistemi di produzione antropocentrici: la produzione evanzata si basa su personale qualificato*, in *Formazione Professionale*, CEDEFOP, 2/1991, pp. 3-7.

¹⁰ G.P. BUNK, *Trasmissione delle competenze nella formazione professionale e continua nella Repubblica Federale di Germania*, in *Formazione Professionale*, CEDEFOP, 1/194, p. 9.

so, la delimitazione della competenza procede dalla originaria riflessione attorno all'ipotesi delle 'qualifiche chiave', sufficientemente articolate da non sottostare ai rapidi processi di obsolescenza delle tradizionali qualifiche professionali; nel loro arricchimento con nuove conoscenze ed abilità trans professionali (informatiche, linguistiche ecc.), nell'integrazione con aspetti tipicamente attinenti la maturazione personale (autonomia di pensiero e di azione, flessibilità...) e la dimensione della socialità (cooperazione, apertura alle dinamiche di gruppo, capacità di cogestione...).

Si evidenzia così una sorta di competenza di azione che sembra sintetizzare in sé tale evoluzione, ricomprendendovi una competenza 'tecnica' (frutto della costruzione di competenze più ampie, trans professionali, attorno all'originario nucleo della 'qualifica' professionale); una 'metodologica', attinente alla capacità di operare secondo procedure di problem solving all'interno dell'ambito tecnologico; una 'sociale', pertinente alle dinamiche collaborative e gruppalì di cui è parte integrante anche la formazione 'discreta'; ed una 'gestionale' che si interfaccia con l'organizzazione ed il mercato del lavoro interno all'impresa.

Essa richiede un globale ripensamento di tutto l'impianto formativo sviluppato dalla scuola e dalla formazione professionale, potendosi articolare unicamente sulla base di una piena formazione umana e culturale 'disinteressata' (in quanto non direttamente mirata ad immediati esiti produttivi ed occupazionali, ma comunque indispensabile, ad esempio, per saper 'leggere', in termini linguistico letterari, le manifestazioni della cultura dell'impresa o le dinamiche insite nel clima organizzativo).

Ulteriore problema è costituito dall'estendersi di un processo di socializzazione anticipatoria al lavoro che dovrebbe accompagnare ogni studente sin dalle origini del percorso formativo di base. In altri termini, si tratta di aiutare ciascuno a cogliere i tratti fondamentali della propria percezione del sé lavorativo adulto, portandolo progressivamente a confrontarsi con la realtà, al fine di maturare scelte adeguate. In tal senso andrebbe un ripensamento ed una ridefinizione delle visite guidate, degli stages, dell'alternanza quali strumenti utili a modulare un percorso di formazione umana prima che professionale, ponendo gli studenti a confronto con la realtà adulta.

Esiste, quindi, un problema di acquisizione e maturazione degli strumenti cognitivi di base utili all'inserimento lavorativo. La scuola tende alla mediazione concettuale, ma esistono altre modalità di apprendimento e di conoscenza (ad es. per intuizione, per imitazione, per manipolazione...) e modalità di costruzione delle mappe cognitive tipiche del lavoratore che solo l'esperienza lavorativa diretta, ma impostata da un punto di vista squisitamente educativo, è in grado di attuare.

Che dire, poi, della necessaria educazione della volontà, non certo riducibile alla mera educazione intellettuale al giudizio morale, in quanto implicante l'esercizio della scelta e la capacità di tener fede alle proprie scelte (tutte esperienze che già la scuola dovrebbe porre in essere, ad esempio, attraverso la realizzazione di 'contratti formativi', con i singoli studenti, che siano

in grado di sanzionare anche l'insuccesso e la mancanza di impegno con qualcosa di più serio del 6 ope legis).

Non da ultimo, poi, il tema, cruciale per i nostri giovani, della transizione in quanto momento strategico di accompagnamento verso il lavoro da parte di progetti formativi mirati che possano coinvolgere la scuola, la formazione professionale, gli enti territoriali, i partner sociali attraverso la progettazione ed attuazione di percorsi guidati per chi esce dalla scuola e dalla formazione; in quanto sviluppo di precedenti iniziative di formazione all'autoimprenditorialità giovanile e non mero esito 'miracolistico' di iniziative di 'orientamento' intra scolastico.

NATALE
ZANNI

Lavoro virtuale e lavoro reale

Lavoro, occupazione, formazione, sono solo alcune delle parole che continuamente vengono usate dai media per richiamare l'attenzione sulla tematica del mondo del lavoro. Si può però avere l'impressione che si parli molto sul tema, ma che non lo si affronti nella sua globalità o solo parzialmente. Troppi problemi concreti rimangono irrisolti. La realtà sembra diversa da come viene presentata o pensata. La più o meno corrispondenza tra la situazione reale e quella che ognuno di noi pensa che lo sia, o che viene presentata attraverso i media, è stato un argomento di un convegno tenuto a Roma all'inizio del 1997¹.

La tematica nella sua globalità è in ogni modo complessa e non si può certo analizzare con delle brevi note. Tuttavia evidenziarne alcuni aspetti particolari può contribuire ad aumentare l'interesse ed il desiderio di studiare più a fondo l'argomento. In questo senso vengono presentati questi brevi rilievi.

¹ Il convegno si è tenuto a Roma presso l'Università Salesiana dal 3 al 5 gennaio 1997. Gli atti del convegno sono pubblicati dall'editrice LAS, Piazza Ateneo Salesiano 1, 00139 Roma.

Il lavoro è un diritto faticoso da conquistare

In una società industrializzata occuparsi del mondo del lavoro da parte di diverse agenzie informative, da parte di gruppi socio-politici ed economici, è in un certo senso ovvio, naturale. Non ci dovrebbe, dunque, meravigliare se quasi quotidianamente troviamo nei grandi quotidiani italiani dei riferimenti al problema del lavoro e non dovrebbe neanche meravigliarci che nell'ambiente politico-amministrativo le problematiche sull'occupazione siano costantemente presenti nei discorsi e nei programmi di funzionari e politici, sino a diventare quasi un argomento obbligato che si deve tener presente per presentarsi in modo credibile ai propri elettori, al mondo imprenditoriale e sindacale.

Il lavoro è un diritto d'ogni cittadino, una necessità per lo sviluppo armonico della sua personalità². Tutto ciò che ostacola la concretizzazione di tale diritto va rimosso con decisione, sia pure nel rispetto delle diverse sensibilità e opinioni. Però trovare lavoro non è facile. Chi cerca di inserirsi nel mondo produttivo per la prima volta, particolarmente se giovane si trova costretto a confrontarsi con una realtà occupazionale molto articolata, che presenta notevoli difficoltà non presenti nei decenni passati. Oggi trovare lavoro è faticoso ed è ragionevole prevedere che lo sarà anche nell'immediato futuro³. In parte tutto ciò è dovuto al sistema socio-economico nazionale e alle sue interazioni con gli altri paesi industrializzati. In parte però dipende anche dalle grandi trasformazioni in atto che hanno reso tutto il tessuto produttivo molto più complesso e reso meno definite le possibilità d'impiego al suo interno⁴. Il superamento della società industriale ha rotto l'equilibrio faticosamente costruito negli anni del *boom* economico in cui alcuni elementi di fondo come la produzione di serie, la distinzione tra produzione e utilizzazione, l'ottimizzazione della domanda con l'offerta, davano delle possibilità di organizzare l'intero ciclo produttivo, dalla produzione alla distribuzione del prodotto sul mercato, con un certo anticipo ed eventualmente orientarlo verso i risultati voluti, attraverso una presentazione positiva della società dei consumi⁵.

Oggi tutto ciò è stato notevolmente ridimensionato e ubbidisce ad altri

² L'art. 1 della Costituzione Italiana ricorda che "l'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro..." e l'art. 4 rileva che essa "riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo tale diritto".

³ Con l'automazione generalizzata si sono dovute rivedere le strategie occupazionali e a nessuno sfugge che almeno in un primo tempo l'automazione produce disoccupazione nel senso che rende la struttura produttiva capace di produrre lo stesso quantitativo di prodotti con meno personale.

⁴ Cfr. PASSERINI W., *Il trova lavoro le pagine gialle del lavoro...*, Milano F. Angeli, 1996, pag. 21 e seg.

⁵ Cfr. CACACE N., *Attività e professioni emergenti*, Milano, F. Angeli, 1986. Cfr. anche i rapporti ISFOL e le indagini del Censis di questi ultimi anni, che rilevano la difficoltà di una piena occupazione giovanile, ancora per tempi discretamente lunghi.

criteri. La realtà non è la stessa in tutte le situazioni e in tutte le regioni italiane, però in tutte cercare un lavoro è impegnativo, un momento più o meno stressante e faticoso dai risultati incerti.

L'informazione sulle possibilità occupazionali in un simile contesto può essere assai utile, anzi necessaria. Però può anche presentare un'immagine deformata della realtà, quasi una "immagine virtuale", con una rappresentazione del reale piuttosto "teorico" e poco ancorato alla situazione del vissuto quotidiano dove si trova ad operare un comune cittadino.

I grandi mezzi di comunicazione sovente cercano di ricordare i problemi del pianeta lavoro attraverso la presentazione di percentuali, dati statistici dedotti dai sondaggi realizzati da agenzie specializzate su parti e sull'insieme della forza lavoro o attraverso dibattiti, schede informative in cui con l'aiuto di testimonianze, di grafici, vengono evidenziati aspetti problematici, sottolineato punti deboli ed un insieme di variabili scelte di volta in volta secondo la più o meno significatività del momento.

I media a noi più famigliari possono informare e non informare

In questo campo l'evoluzione tecnologica ha notevolmente potenziato le possibilità di trattare l'informazione, contribuendo a cambiare velocemente le modalità tradizionali con cui far conoscere il mondo del lavoro in generale e le possibilità d'impiego in particolare⁶. Sono modalità che a volte ci sembrano impregnate di una certa retorica e che possono non convincerci molto, farci insospettare sul reale desiderio di modificare la situazione in chi la presenta. Tuttavia bisogna riconoscere che sono anche modalità più legate al nostro tipo di società e che, pur non riuscendo a far vedere sempre la realtà in tutte le sue articolazioni, sono utili in particolare per creare una sensibilità all'innovazione, alla progettazione aperta, alla trasversalità della preparazione necessaria per facilitare cambiamenti strutturali oggi indispensabili se non si vuole, di fatto, impedire lo sviluppo del mondo occupazionale.

In questo settore molto dipende dalle strategie politiche e da quelle socio-economiche messe in atto, però molto è anche dovuto al peso che possono avere aspetti culturali e forme ormai obsolete nell'organizzazione del lavoro⁷. E da questo punto di vista i mezzi di comunicazione di massa possono essere molto utili e a volte indispensabili, proprio per chiarire, per sottolineare le contraddizioni di scelte politiche, sindacali, imprenditoriali e legislative poco

⁶ Tutto ciò è legato al tipo di lavoro dei cittadini europei che sta cambiando. Negli ultimi decenni, come fanno notare le relazioni europee sulla disponibilità e l'uso dei sistemi d'informazione e di comunicazione, i settori dell'informazione e dei servizi sono diventati la fonte principale di nuova occupazione. E quindi anche il modo di lavorare cambia con una forte crescita della decentralizzazione e del "telelavoro".

⁷ Cfr., ad esempio, CAMAGNI R. (a cura di), *L'automazione industriale mercati e prospettive*, Milano, Il sole 24 Ore, 1988.

attente all'insieme dei problemi reali e alle difficoltà legate alla ricerca di un posto di lavoro.

Certamente informare è un primo passo, non è tutto, non basta accontentarsi dell'informazione, è anche necessario andare oltre ad un atteggiamento di conoscenza generica del problema attraverso strumenti diversi, è necessario evidenziare concretamente dei posti di lavoro e indicare agli interessati come ottenerli.

Ma come si può sapere tutto (ma proprio tutto) su come trovare o cambiare lavoro? Basta acquistare un libro sull'argomento⁸, oppure fare un abbonamento ad *internet*, o accogliere uno dei tanti inviti fatti nell'ambito pubblico o privato sulla frequenza a corsi più o meno brevi per acquisire nuove competenze e conoscenze che possono servire come biglietti da visita per un posto di lavoro? Non c'è la possibilità, il rischio concreto che tali strumenti creino false attese o grandi illusioni, che presentino la realtà in modo diverso da com'essa è? Non è solo retorica tutto questo, anche perché l'informazione attraverso un media o filtrata da una sensibilità personale, può avere sempre una forte componente soggettiva sia in chi la presenta, sia in chi la riceve e la decodifica.

Leggendo un libro sull'argomento si possono avere utili suggerimenti, ma le informazioni sono naturalmente "condizionate" dalla personalità dell'autore e da lui dipende una visione più o meno estensiva del problema⁹. Anche acquistando delle riviste si possono avere diverse impressioni legate a chi scrive e, ad esempio, se non si conosce la tematica a fondo, quasi proiettare sulla notizia i nostri desideri, la nostra sensibilità che potrebbe essere legata più ad un forte pessimismo sulle possibilità di trovare posti di lavoro o più ad un certo ottimismo, fiducia, che ci fa vedere nei diversi articoli un'esagerazione tipica d'alcune modalità utilizzate nel presentare l'informazione e che quindi tutto sommato il problema dell'occupazione è mal posto, quasi un falso problema, in quanto ci sono ancora possibilità d'impiego.

Non è diverso se si consultano pubblicazioni di organismi statali, regionali o locali, preposti all'osservazione ed elaborazione di dati sulle possibilità occupazionali a breve e a medio termine, dove le informazioni, anche per motivi politici, tendono a dare l'impressione che molto sia risolto o in fase di risoluzione. Forse per un miglior inserimento nel mondo del lavoro sarà necessario premettere qualche corso di formazione professionale mirato, però tutto sembra essere relativamente facile e non troppo drammatico. Può essere questa una posizione anche intelligente. Un certo ottimismo è utile in momenti di rapidi e dolorosi cambiamenti, però certamente se ci ferma qui è riduttivo.

⁸ Cfr. PASSERINI W. (1996), *Il trova lavoro le pagine gialle del lavoro...*, Milano, F. Angeli, 1996.

⁹ Inoltre in una società che cambia velocemente anche rilievi, osservazioni, dati statistici sono segnati nel tempo, possono essere validi oggi e non più domani.

Anche internet può aiutare e non aiutare

Se poi con una discreta spesa e fatica si riesce a collegarsi ad *internet* e navigare nei siti di province, comuni, assessorati o imprese private che sono interessati al problema occupazionale, si può essere ancora ulteriormente rasserenati dalla ricchezza di notizie legate al lavoro, osservando, oltre al resto, come tale argomento presenta, insieme alla formazione, forte interesse nelle persone¹⁰. In questo caso entra in gioco probabilmente anche il fascino che può produrre un'esplorazione nei diversi siti: la "navigazione in internet", oltre che l'interesse per le notizie che si possono avere sull'argomento.

In *internet* non è molto difficile venire a conoscenza di una certa massa di informazioni inerenti le possibilità lavorative¹¹ in Italia legate ad *un lavoro a tempo determinato*, per coloro che sono interessati ad un lavoro stagionale, in vari campi dall'agricoltura, ai servizi, al turismo; *un lavoro nel settore privato* per coloro che desiderano svolgere un tipo di attività presso aziende od uffici privati ed *un lavoro nel settore pubblico*, per coloro che preferiscono lavoro in un ambiente pubblico. Le informazioni normalmente sono corredate da indicazioni inerenti ai bandi di concorso pubblicati e a tutti gli strumenti da utilizzare per avvicinarsi alle aziende e agli uffici segnalati (testi guida per la compilazione del proprio curriculum formativo, facsimile della lettera di presentazione, casella di posta elettronica, luoghi e persone da contattare, requisiti richiesti...)

Sono informazioni non sempre molto chiare, a volte non complete e normalmente vengono date secondo lo stile, la mentalità di chi vuole farle conoscere. Non sono sempre uniformi nella presentazione anche se in sostanza tutte sono organizzate come una piccola banca dati (telework) gestita direttamente dagli interessati ed offrono un insieme di notizie legate al mondo del lavoro, che vanno dalle indicazioni sulle professioni più attuali e del modo per intraprenderle, alle rassegne di posti di lavoro disponibili con indicazioni sulle conoscenze e capacità che è necessario possedere per occupare i posti segnalati.

Normalmente sono informazioni organizzate anche per far conoscere la propria attività, la presenza e la consistenza di un organismo, che se da un lato possono dare una certa gratificazione intellettuale legata alle notizie interessanti presentate, dall'altro possono creare un certo senso d'insoddisfazione per la loro genericità che aiuta poco a muoversi in una realtà complessa come quella legata al mondo del lavoro.

¹⁰ Molti di tali siti conteggiano il numero di consultazioni fatte in un certo periodo. Pur non essendo questo l'unico parametro da tenere presente per la validità di un argomento, è un indicatore d'interesse per coloro che sono entrati a consultarlo.

¹¹ Entrando in *internet* e ricercando attraverso un sito motore, ad esempio, *altavista.digital.com*, i documenti che trattano di "posti di lavoro" si trovano circa 1000 documenti. La maggioranza parla di possibilità presenti o future del mondo del lavoro per quanto riguarda l'occupazione o presentano organismi che s'interessano del problema. Una piccola parte indica invece delle possibilità di posti di lavoro attuali.

L'informazione di tali media non può essere esaustiva

Sia si navighi in *internet* o si seguano altre fonti d'informazione a molti di noi forse più comode e famigliari come i giornali, riviste, si è sempre bombardati da tabelle, percentuali, interviste che almeno in un primo momento, possono ben impressionarci ed entusiasmarci. Successivamente però l'entusiasmo può ridursi in particolare leggendo i requisiti e le esperienze previe richieste per essere assunti, che non di raro sono in sostanza impossibili non solo per un giovane all'inizio della sua carriera, ma anche per un adulto che ha già acquisito una professionalità ormai non più spendibile, diversa da quella richiesta. Non cambia molto anche analizzando opuscoli illustrativi a cura degli osservatori sul mondo del lavoro o delle regioni o altri enti preposti a fare un monitoraggio della realtà occupazionale e di informare i cittadini sui risultati ottenuti.

Sembra che tutto l'insieme delle informazioni sia orientato verso una presentazione piuttosto semplice, anche ottimistica di tutta la tematica e, in molti casi, una certa tendenza a discutere sul problema, a dargli una connotazione socio-politica, a vederne le conseguenze sociali, i dati statistici e meno ad individuare i reali problemi del momento e le possibilità d'impiego.

Non è negativo tutto questo. Creare in chi si sta informando un'impressione, che pur nella complessità del problema, in fondo ci sono ancora molte imprese, uffici, organi statali che funzionano e cercano personale, che vi è quindi un certo movimento positivo nell'occupazionalità, può rasserenare l'ambiente, i rapporti tra le persone interessate.

Ma la realtà com'è?

È abbastanza ragionevole, dunque, che molti di tali organismi che danno informazioni o segnalano possibilità d'impiego tendano ad evidenziare aspetti positivi. Nel momento della scelta del "posto di lavoro" tutte le informazioni possono essere molto utili e cercare di convincere almeno inizialmente che è opportuno essere ottimisti, che in fondo cercare lavoro è difficile ma non troppo, se si accetta di cambiare mentalità nell'affrontare il problema, se si accetta di passare cioè da una società industriale ad una società dei servizi, se si riduce lo scarto tra aspettative e occasioni di lavoro, se si incomincia a ragionare in termini di mobilità nel lavoro, cioè se si abbandonano modelli di riferimento non più validi in una società post-industriale come si presenta attualmente la società italiana¹².

Tuttavia ciò non toglie che la realtà sia più complessa. Il posto di lavoro si presenta diversamente da come lo vorremmo, con modalità e tempi propri.

¹² Si dovrebbe parlare più che d'avvento della società industriale di presenza contemporanea delle due società industriale e post-industriale.

Quello che ci viene richiesto è da noi poco conosciuto e quello che conosciamo, poco valorizzato da chi vuole assumerci e a volte quasi ignorato, compreso il nostro titolo di studio ritenuto poco legato al tipo di lavoro che siamo chiamati a svolgere¹³. Nella situazione reale l'immagine che ci eravamo fatti o che ci è stata presentata potrebbe non corrispondere più, viene alquanto ridimensionata.

Non è solo in questo campo che una certa immagine della realtà può non rappresentarla così come essa è.

È in parte inevitabile e non è certamente l'unico caso di una certa "dicotomia" tra una situazione reale e una situazione immaginata, desiderata. La scuola, la famiglia e la stessa formazione professionale possono avere un comportamento analogo. Possono creare false attese a cui poi seguiranno frustrazioni spiacevoli in campo reale dove si dovrà confrontarsi con qualcosa di più ancorato al presente alle situazioni locali e congiunturali del momento.

La realtà quindi può essere alquanto diversa da quella vista nei media di qualsiasi tipo o da quella creata dalla nostra fantasia o gruppo di appartenenza. Essa richiama alla concretezza; ha delle urgenze e dei tempi che non possono essere modificati secondo i desideri personali e le circostanze del momento. È complessa come è complesso il mondo del lavoro e, in ogni caso, sarebbe sempre difficile trovare una corrispondenza completa tra come viene descritta e come essa è in concreto essendo un qualcosa di molto fluido e in continua evoluzione. A questo poi si aggiunge la tendenza a rappresentarla nei media in modo enfatizzato per fare notizia o per focalizzare meglio l'aspetto problematico, come succede in molti notiziari, di vedere solo alcuni particolari e non sempre i principali, per cui diventa realmente difficile riuscire ad avere un'immagine, del pianeta lavoro, che corrisponda esattamente alla realtà.

Purtroppo non sono solo i media che in campo operativo dovrebbero essere più attenti a non enfatizzare, ad attenersi ai fatti senza commentarli, ma anche un po' tutti gli interessati dovrebbero fissare maggiormente l'attenzione su come risolvere il problema e agire di conseguenza e non tanto occupare notevoli tempi e risorse a disquisire sul come si dovrebbe operare, ad elaborare principi. Sembra quasi che non si voglia vedere in una realtà molto concreta aspetti troppo pratici quasi per "non banalizzare" quanto si sta presentando. Si arriva sovente a rimandare il momento decisionale per avere ancora informazioni, fare altre ricerche utilizzando molte energie nell'istruire la pratica e poche per portarla a termine.

In un certo modo è inevitabile che ciò avvenga; il problema in campo

¹³ Può essere anche un modo per avere più margini di trattativa economica o sindacale. Rimane però un fatto che la scuola italiana è più orientata a dare conoscenze e meno a far acquisire atteggiamenti e competenze.

operativo si presenta normalmente più complesso di come era visto davanti ad uno schermo di un computer o di una televisione¹⁴.

Anche la preparazione professionale, se non viene continuamente confrontata con la realtà, corre il rischio di preparare persone capaci di teorizzare molto, di risolvere il problema in ufficio (elemento tutt'altro che trascurabile e molto importante, ma non ancora sufficiente per assumere un ruolo professionale completo). La sola conoscenza può anche non dare la competenza (cosa che succede purtroppo assai spesso), pur essendo indispensabile e necessaria. La realtà quindi ha una sua complessità che va tenuta sempre presente sia a livello teorico sia pratico.

È vero in ogni modo che la visione di molte fonti di informazioni accennate tende ad analizzare il problema, a "discutere sul problema" quasi per far accettare meglio le difficoltà che s'incontrano nel cercare un impiego. Probabilmente ciò è in parte inevitabile in momenti di recessione occupazionale. Tuttavia non è sufficiente analizzare le cause di un fenomeno per gestirlo. Può essere molto più semplice che attivare meccanismi per modificarlo, ma non basta, è necessario andare oltre. Parlare del problema non è eccessivamente costoso e a volte può essere anche gratificante; cercare invece di dare una risposta, di risolverlo può essere diverso, costringe a prendere delle decisioni a fare delle scelte e quindi a confrontare le proprie "ricette" presentate a livello teorico mettendo in bilancio eventuali sconfitte.

Immaginare però una realtà diversa, anche se può essere poco produttivo al momento dell'assunzione, può esserlo molto di più in seguito quando sarà necessario superare situazioni difficili e essere disponibili al cambiamento. Cercare di costruire il futuro è un compito di tutti. Oggi poi in una società in cui l'evoluzione tecnologica ha ritmi frenetici, entrare nel mondo del lavoro con uno sguardo rivolto al futuro giova moltissimo ai nuovi assunti e li prepara psicologicamente al cambiamento nel corso della loro carriera. L'utopia di oggi può realmente essere la realtà di domani se si lavora per far evolvere alcune situazioni. Rimanendo nel nostro secolo si può ben dire che le "fantasie" di molte persone dell'inizio secolo inerenti l'evoluzione tecnologica si sono poi concretizzate.

I nostri bisnonni all'inizio del secolo non sono arrivati sulla luna e non hanno potuto avere un computer sul tavolo per trasmettere direttamente testi o altro tipo di informazioni in tempi reali, essendo tutte applicazioni dei nostri giorni. Molti di loro però hanno "sognato" e molti sogni si sono avverati.

¹⁴ L'attenzione alla fase operativa in un progetto o in una legge potrebbe creare qualche problema in più negli estensori, però li qualificerebbe molto. È in campo operativo che una norma, un progetto emerge nella sua validità e non a livello teorico dove tutto può essere perfetto, perché si è semplificato o non si sono tenuti presenti reazioni degli interessati, esigenze concrete...

COLOMBO
STEFANO

Il sistema duale tedesco: formazione degli apprendisti in impresa e nella scuola¹

Sempre più frequentemente in Italia si parla di formazione in alternanza tra impresa e formazione fuori impresa (= scuola?), facendo sovente riferimento al modello tedesco di sistema duale, incorrendo spesso in grossolani errori. Può essere utile, allora, conoscere più da vicino il sistema tedesco, non per copiarlo, essendo completamente estraneo alla nostra cultura formativa e specialmente alla nostra cultura d'impresa, ma per valutarne i pregi e i limiti in un momento di grandi riforme istituzionali per quanto riguarda sia la scuola, sia la formazione professionale in Italia.

1. La struttura generale dell'istruzione in Germania.

Per comprendere il sistema duale tedesco, bisogna almeno accennare alla sua posizione all'interno del sistema scolastico formativo di quella nazione. La for-

¹ Il presente articolo è frutto della *Visita di studio* finanziata dalla UE tramite il CEDEFOP effettuata dall'autore a Magdeburg nel mese di ottobre del 1995 e avente come scopo la presa di contatto e l'approfondimento della conoscenza del sistema della formazione professionale iniziale nella RFT.

mazione professionale ha infatti una relazione di interdipendenza con gli altri settori del sistema educativo.

In Germania, la gestione delle Scuole e delle Università è compito dei Länder e perciò la strutturazione del processo scolastico varia da un Länder all'altro, anche se la struttura generale è simile.

L'obbligo scolastico parte dai sei anni e comporta in quasi tutti i Länder una durata di nove anni (dieci solo in alcuni). Ma in tutti i Länder si aggiunge l'obbligo per tutti i giovani, che non continuano gli studi al di là del 15/16 anno, di seguire tre anni di corso negli istituti di insegnamento professionale. La gestione di tali Istituti, come tutti gli altri Istituti di insegnamento generale, è di responsabilità dei singoli Länder.

Invece la Formazione professionale extrascolastica, in modo particolare quella che avviene nelle imprese, è di responsabilità della Governo Federale.

Già a questo punto si rileva una notevole differenza dal caso italiano: in Italia la Scuola dipende direttamente dalla legislazione e dalla gestione dello Stato mentre la Formazione Professionale è di competenza delle Regioni: esattamente il contrario di quanto avviene nella Repubblica Federale Tedesca.

Esaminiamo alcuni aspetti generali della Scuola in Germania.

- ◇ Il settore "prescolastico" non è obbligatorio e non è inserito nel sistema pubblico statale di educazione. Normalmente è gestito da organismi del privato sociale.
- ◇ Esiste una rete di scuole speciali con Istituti specifici per gli Handicappati fisici o mentali; l'educazione degli handicappati può anche avvenire nei corsi normali tramite una parziale integrazione.
- ◇ La frequenza di tutti i tipi di Scuola di istruzione generale o professionale e dell'Università è gratuita.
- ◇ Per i giovani in situazione finanziaria difficile, per la prosecuzione della scuola oltre l'obbligo, sono previste inoltre borse di studio stabilite da una legge Federale, che ne stabilisce le norme di accesso.
- ◇ Le Aziende si prendono totalmente a carico le spese per la formazione professionale dei giovani apprendisti.
- ◇ I giovani apprendisti durante la loro formazione in Azienda, indipendentemente dalla loro situazione finanziaria, ricevono un salario d'apprendistato fissato dai contratti collettivi di lavoro.

Consideriamo ora in sintesi le varie fasi del processo educativo nella RFT, tenendo presente che vi sono delle differenze tra i vari Länder.

1. Scuola primaria

Costituisce un tronco comune a tutti i ragazzi e ha la durata normalmente di cinque anni (sei a Berlino).

2. Insegnamento secondario primo ciclo

Comprende un anno di orientamento e quindi, nella maggioranza dei Länder, tre canali diversi:

— *Hauptschule*: scuola di insegnamento generale di base fino alla fine dell'obbligo scolastico e che normalmente introduce alla formazione professionale;

— *Realschule*: scuola di insegnamento generale di base che dà accesso a diverse forme di formazione del secondo ciclo, che portano a una formazione superiore e a un diploma;

— *Gymnasium*: scuola che continua nel secondo ciclo e che porta agli studi superiori.

Durata totale di cinque anni, eccetto la *Hauptschule*, che nella maggior parte del Länder è di soli quattro anni, dopo di che termina l'obbligo scolastico.

Nel corso degli ultimi venti anni si è avuto uno spostamento di iscritti dalla *Hauptschule* verso gli altri canali scolastici. Questo ha importanza perché è venuta a cambiare in modo sensibile la formazione di base dei giovani all'ingresso nel sistema duale.

3. Insegnamento secondario secondo ciclo

Anche questa fase di insegnamento è sostanzialmente ripartita in tre canali:

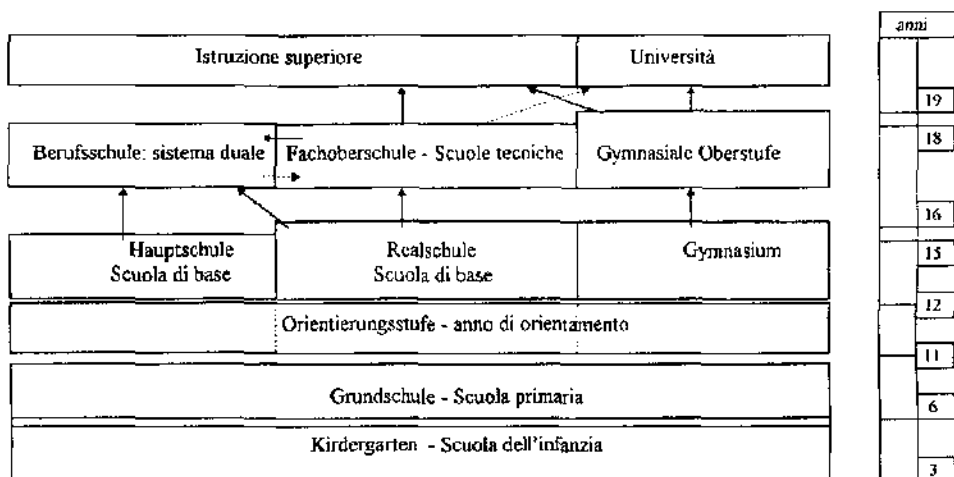
— *Gymnasium*, che porta a un titolo di studio che immette nella istruzione superiore.

— *Berufsfachschule e Fachoberschule*: scuole superiori tecniche e professionali, che portano a un diploma tecnico.

— *Berufsschule e Sistema duale*, del quale ci occuperemo in maniera speciale.

La durata di questi canali è di due o tre anni.

Struttura generale semplificata del sistema scolastico formativo tedesco



La descrizione qui fatta è di estrema semplificazione, ma dà l'idea della diversa impostazione del sistema scolastico tedesco rispetto a quello italiano; soprattutto si evince che, contrariamente a quanto si pensa ancora da molti in Italia, in Germania non ha mai prevalso l'orientamento di assicurare le medesime opportunità attraverso la frequenza obbligatoria al medesimo tipo di scuola, magari fino al 16 anni. Infatti a dodici anni, dopo l'anno di orientamento, i ragazzi tedeschi devono scegliere, anche se poi tra i vari canali vi sono certamente più opportunità di passaggio che non nel sistema scolastico e formativo italiano.

4. Istruzione superiore

Comprende, oltre le Università (*Hochschule*), le scuole superiori (*Fachhochschule*) e scuole di istruzione specializzate (*Fachschule*), che portano ai titoli di abilitazione professionale. Alle Università si accede normalmente dopo tredici anni di scolarità e hanno durata normalmente di quattro anni. Alle altre scuole superiori si accede normalmente con un titolo di studio ottenuto dopo dodici anni di istruzione.

2. Cenni di storia della formazione professionale in Germania

L'apprendistato in Germania, come in molte altre parti d'Europa, ha le sue origini nel Medio Evo, con l'organizzazione delle Corporazioni. La prima regolamentazione dell'Apprendistato risale al 1182. Dal '200 fino all'inizio dell'800 l'apprendistato artigianale si era imposto in tutta la Germania. La formazione degli apprendisti era regolamentata in maniera minuziosa dalle varie corporazioni: l'apprendista veniva condotto, grazie alla formazione e all'insegnamento, a divenire prima artigiano specializzato, poi maestro d'arte. I Regolamenti fissavano l'età dell'apprendistato, la durata, il periodo di prova, i diplomi di operaio o artigiano specializzato e anche le procedure, che segnano la conclusione dell'apprendistato. Dal '500 iniziarono le prime difficoltà per le Corporazioni. Il liberalismo economico, i progressi tecnici e l'industrializzazione segnarono la loro morte: con la loro fine si perse anche tutta una legislazione relativa all'apprendistato.

Nell'800 inizia una nuova fase di sviluppo dell'apprendistato. Con l'inizio del secolo in Prussia le disposizioni legislative introducono il principio che per assumere un apprendista non occorre più appartenere a una corporazione, ma basta averne la licenza. Questo segna anche la fine di ogni regolamentazione dell'apprendistato e uno sviluppo di esso senza normazioni. Alla fine dell'800 e all'inizio del '900, vengono emanate le prime leggi, che ridanno vigore all'istituto dell'apprendistato. Nel 1897 una legge regionale riconosceva alle organizzazioni dei mestieri artigianali alcuni dei diritti che erano stati delle corporazioni. Nel 1908 per legge veniva istituito il "piccolo certificato di attitudine" per gli apprendisti del settore artigianale. L'industria, che

era sviluppata nel corso dell'800, aveva assunto gli operai tra gli artigiani e i contadini, senza preoccuparsi della loro formazione; in base infatti alla parcellizzazione del lavoro industriale, bastava ben poca formazione per la maggior parte delle maestranze. Quindi la formazione parcellizzata e settoriale, che poteva dare l'industria nelle officine, non poteva assicurare una formazione professionale globale del lavoratore. Per assicurare una reale formazione nel settore industriale e commerciale, gli imprenditori cercarono di assumere il modello della formazione artigianale attraverso "laboratori/officine" di apprendistato, creati come luogo di apprendistato accanto alla fabbrica in cui avveniva il lavoro industriale. Tali laboratori trovarono però poco seguito fino agli anni 20 di questo secolo: nel 1926 vi erano soltanto, in tutta la Germania, 68 laboratori di apprendistato, oltre 107 organizzati dalle Ferrovie imperiali. Ma dal 1933 in avanti, con il nazionalsocialismo, il numero di laboratori di questo tipo aumentò fino a raggiungere, nel 1944, il numero di 5000, realizzando un grande sviluppo della formazione professionale degli apprendisti da parte delle imprese.

Con lo sviluppo tecnologico, accanto alla formazione pratica dell'apprendista nelle botteghe artigiane o nei laboratori dell'industria, prendeva sempre più importanza anche l'apprendimento teorico. Per questo, fin dall'800 nascevano scuole di perfezionamento, sorte dapprima come scuole domenicali e trasformatesi in scuole popolari per l'insegnamento generale e professionale. A poco a poco, fin dalla fine dell'800, si trasformarono in scuole a tempo parziale, parallele all'apprendistato. Venivano frequentate, in modo speciale, di sera dopo il lavoro. Con il passare degli anni, alcune Regioni resero obbligatoria, per i lavoratori e apprendisti con meno di 18 anni, la frequenza di tali scuole di perfezionamento o professionali. La legge dell'obbligo del 1938 estese a tutta la Germania l'obbligo della formazione nella scuola professionale (Berufsschule) fino ai 18 anni per tutti gli apprendisti.

Nasce così un sistema che usa due luoghi di formazione per i giovani in prima formazione professionale: l'azienda per l'apprendistato e la scuola professionale a tempo parziale per l'istruzione generale e professionale teorica.

Dopo la seconda guerra mondiale, i tentativi degli alleati di modificare il sistema di educazione e formazione professionale non ebbero successo, per cui si può rilevare per la Repubblica Federale Tedesca (RFT) di un essenziale conferma della situazione creata nel 1938. Praticamente si può parlare di una continuità ininterrotta nella formazione professionale iniziale, che si fonda sulla collaborazione tra imprese e centri di istruzione professionale, che parte dall'avvio delle scuole di perfezionamento nell'800 e giunge fino ad ora.

È importante rilevare che per potere accedere al sistema di formazione professionale iniziale tedesco bisogna essere regolarmente assunti con il contratto di lavoro degli apprendisti. Questa assunzione comporta per l'Impresa l'obbligo di iscrivere l'apprendista alla "Scuola Professionale" (Berufsschule) e inoltre di retribuire l'apprendista prevista dal CCNL della categoria per gli apprendisti.

Invece il termine "Sistema duale" si è imposto di recente, essendo stato introdotto, per la prima volta, nel 1964.

Dalla fondazione della RFT, il sistema duale ha acquisito un consenso generale, che si è tradotto in un miglioramento del sistema.

- ◊ Le scuole di istruzione professionale (Berufsschule), fino all'epoca rilette in locali declassati di altre scuole, hanno avuto loro edifici provvisti di moderne attrezzature.
- ◊ La formazione degli insegnanti di queste scuole fu affidata alle Università.
- ◊ In base alla legislazione sulla formazione professionale nelle imprese, sono state fissate le qualità e attitudini pedagogiche, che debbono avere i formatori in seno alle imprese, in un quadro di economia aziendale.
- ◊ Fu ridotto il numero di professioni alle quali ci si prepara attraverso l'apprendistato e furono attualizzati i contenuti di tali apprendistati.
- ◊ L'otto agosto 1974 fu fissata una procedura di armonizzazione di regolamenti e dei programmi di formazione, per una migliore strutturazione dei contenuti della formazione nelle imprese e dell'insegnamento nelle scuole di formazione degli apprendisti.
- ◊ Il sistema duale ha toccato la sua massima espansione nel 1985, quando, negli antichi Länder, raggiunse la cifra di 1 milione 830 mila apprendisti in formazione.

La riunificazione della Germania del 1990 ha condotto a nuove sfide. L'evoluzione della formazione professionale iniziale nella Repubblica Democratica Tedesca (DDR) è stato influenzato soprattutto dalla trasformazione di tutte le imprese private in imprese pubbliche. Per questo la formazione professionale fu centralizzata e pilotata dal Segretariato di Stato per la formazione professionale. La quasi totalità della formazione professionale, anche teorica, aveva luogo nelle imprese; le stesse scuole di formazione professionale furono affidate alle imprese. Ad esse veniva affidata tutta la formazione iniziale, sia teorica sia pratica e, in molti casi, anche formazione per la riconversione delle maestranze e la formazione continua. Diversamente da quanto stava avvenendo nella RFT, in cui veniva confermata l'interazione tra Stato Federale e Länder, nella DDR tutte le istituzioni, comprese le imprese che avevano relazione con la formazione professionale, dipendevano direttamente dallo Stato.

Con l'unificazione tedesca, il sistema di formazione della DDR ha dovuto trasformarsi secondo il modello federale, con la formazione professionale nelle imprese privatizzate, di competenza dello Stato Federale, e l'istruzione nelle scuole professionali, di competenza dei nuovi Länder, creati con l'unificazione. Questa reintroduzione del sistema duale nell'Est ha incontrato qualche problema: con la ristrutturazione del settore industriale obsoleto e la conseguente diminuzione di personale ad esso addetto, si è creato un calo di offerta di posti di apprendistato da parte delle imprese, eccezion fatta per l'edilizia, con conseguente difficoltà per i giovani di potersi inserire nel processo formativo.

3. La Formazione Professionale iniziale in Germania

Elementi di base del sistema duale

Formazione nella scuola (Berufsschule)		Formazione nell'impresa
Leggi scolastiche dei Länder	<i>Base giuridica della formazione professionale nel suo insieme</i>	Legge Federale sulla formazione professionale e Codice dei mestieri
Programmi di insegnamento	<i>Base giuridica per le professioni omologate</i>	Regolamenti di formazione professionale
Obbligo di frequenza della Scuola professionale	<i>Base giuridica su cui si basa la relazione formativa</i>	Contratto di apprendistato di formazione professionale
Presidenti dei Länder o altre autorità	<i>Consigli e organismi preposti</i>	Camere di commercio industria o altri organismi competenti
Insegnanti della scuola professionale	<i>Personale che effettua la formazione</i>	Formatori
Pubblico dei Länder	<i>Finanziamento</i>	Privato. Da parte delle imprese che offrono i posti di apprendistato

Per "formazione iniziale" si intende un insieme di iniziative mirate ai giovani che hanno lasciato l'insegnamento generale per una qualificazione immediatamente spendibile nel mercato del lavoro. Queste iniziative permettono di portare a compimento un percorso strutturato di formazione, che ha per oggetto l'acquisizione di una qualifica di specializzazione o di base in tutti i settori economici e anche medico/sociali.

La formazione professionale iniziale in Germania, per le professioni regolamentate che non richiedono titoli accademici o superiori, si realizza solo nel Sistema Duale; inoltre non vi può essere apprendistato senza che l'apprendista entri per legge nel Sistema Duale, cioè sia obbligato anche alla frequenza a tempo parziale della Scuola Professionale (Berufsschule), qualunque sia l'età e il curriculum di studi del giovane che stipuli il contratto di apprendistato.

Struttura e caratteristiche fondamentali del sistema duale

La formazione iniziale nel sistema duale è frutto della collaborazione tra due Soggetti radicalmente differenti. Richiede che si realizzi la sintesi tra le abilità e conoscenze acquisite nella situazione reale di una impresa e quelle apprese nell'ambiente protetto di una Scuola di formazione per gli apprendisti.

La programmazione e controllo pubblici si realizzano sia attraverso i Länder, che gestiscono direttamente le Scuole di formazione professionale, sia attraverso lo Stato Federale, che esercita la sua influenza sulla formazione professionale nelle imprese fissando convenzioni e regolamenti. Per questo il sistema duale si può pensare come pilotato dallo Stato. La legge fondamentale sulla formazione professionale nelle imprese è del 14 agosto 1969.

Le caratteristiche del sistema risultante sono:

- ◊ Collaborazione Scuola - Impresa
- ◊ I Länder definiscono le norme per la formazione nei Centri o Scuole di Formazione, che come tutte le scuole dipendono dalla loro giurisdizione
- ◊ Lo Stato Federale detta le norme che devono seguire le imprese nella formazione degli apprendisti.
- ◊ Il sistema duale è un sistema pluralistico, perché vi sono molte strutture completamente diverse (Industrie grandi e meno grandi, Officine di apprendistato interimpresе, Banche, Uffici pubblici e privati, Laboratori artigianali, Cantieri edili...) in cui si può realizzare l'apprendistato.

Il Sistema duale ha successo perché i genitori ricercano per i figli che, alla fine della scolarità obbligatoria non continuano nella scuola a tempo pieno, l'apprendistato nel sistema duale e perché molte imprese offrono posti di formazione.

Nel 1990 in Germania, di fronte a 1.585.000 giovani che seguivano un corso di studi nella scuola, vi erano 1.476.000 persone in apprendistato nel sistema duale. Tenendo conto della durata molto superiore dei corsi per gli studenti, risulta che sono più numerosi, per ogni leva di età, coloro che percorrono la strada della formazione professionale iniziale nel sistema dell'ap-

prendistato di quelli che continuano nella scuola. Sempre nel 1990, il 74,8% delle persone di età compresa tra i 16 e 19 anni aveva in corso un contratto di apprendistato, cioè si formava nel sistema duale.

Gli aspetti giuridici del sistema duale

La formazione professionale *nelle imprese* è regolamentata dalla legge sopra citata. Essa stabilisce le norme per cui le imprese sono autorizzate legalmente ad offrire una formazione professionale agli apprendisti sotto la propria responsabilità e nel rispetto delle norme legali. Le imprese sono autorizzate, ma non obbligate, a fornire formazione per gli apprendisti: nel 1990 soltanto il 18,8% delle imprese, compresi i servizi pubblici e le professioni liberali, e il 36% degli artigiani hanno offerto posti di apprendistato.

Le norme federali per la formazione in impresa stabiliscono per la formazione iniziale:

- ◊ la situazione della formazione professionale.
- ◊ l'organizzazione della Formazione Professionale, e in modo particolare, il riconoscimento delle professioni che sono interessate alla formazione nel settore duale.
- ◊ Gli esami e le certificazioni conseguenti.
- ◊ Le regole e il controllo della formazione.

In particolare i giovani con il contratto di apprendistato sono considerati veri lavoratori, con tutti i diritti; inoltre il datore di lavoro è obbligato a fare frequentare al giovane la scuola professionale, senza che questo incida sulla retribuzione.

Come già rilevato, la formazione professionale nella scuola (*Berufsschule*) è regolata dalle legislazioni dei Länder, per cui vi possono essere diversi standard di ore e di corsi; esiste una Conferenza permanente dei Ministri dell'educazione per armonizzare i sistemi, ma questo non significa rendere omogenei gli interventi.

Per tutte queste caratteristiche si può considerare la formazione duale un sistema molto complesso, in quanto le parti in gioco sono molte e di diversa natura: Stato Federale, Länder, Imprese pubbliche e private, con leggi federali e regionali e contratti di lavoro privati, con un numero notevole di regolamenti e di controlli. Inoltre il sistema duale appartiene contemporaneamente al settore dell'insegnamento pubblico e a quello dell'economia di mercato, in quanto i posti di apprendistato offerti dalle imprese risentono dell'andamento del mercato, specialmente di quello del lavoro.

Il pluralismo pedagogico nel sistema duale

Dal punto di vista dell'approccio pedagogico alla formazione il sistema è pluralistico, sia perché le *Berufsschule* e i luoghi dell'apprendistato non sono strutture monolitiche, ma estremamente ricche e differenziate, sia perché la regolamentazione fissa durata, obiettivi, scansioni e caratteristiche dei luo-

ghi della formazione, ma lascia libera ogni impresa di fissare un proprio piano formativo, fare corsi supplementari e attivare servizi tramite azioni esterne all'impresa stessa, ecc.

Gli utenti del sistema duale

Il sistema duale è un sistema aperto, perché non fissa né età, né livello di scolarizzazione, né sesso, né nazionalità dell'utente.

L'età degli apprendisti è varia e si innalza mediamente sempre di più. All'inizio, entravano nell'apprendistato quasi esclusivamente giovani giunti al termine della "Hauptschule", cioè a 15 anni; oggi, la più parte entra nel sistema duale alla fine della scolarità della "Realschule" e un certo numero anche dopo il diploma di fine scolarità superiore (in rapporto al sistema italiano, dopo l'esame di maturità). Per entrare nel sistema duale non è prescritta nessuna formazione scolastica particolare, per cui risulta possibile entrare nel sistema duale anche agli stranieri.

Però la strutturazione del sistema duale, che prevede un contratto di lavoro privato con una impresa, porta a fenomeni notevoli di abbandono. Un contratto su quattro si recide nel periodo di prova. Buona parte dei giovani in questione instaurano in seguito un nuovo contratto di apprendistato cambiando tipo di professione, per cui non si può considerare questo cambiamento interruzione della formazione.

Gli insegnanti nel sistema duale

Vi è una differenziazione netta tra i professori della scuola di formazione e i formatori delle imprese.

I professori delle Berufsschule sono insegnanti del sistema pubblico, come tutti gli insegnanti delle altre scuole. Il tipo di formazione, che è necessaria per il ruolo, è fissata dalle norme dei vari Länder e per poter accedere ai corsi per la loro formazione occorre un titolo equivalente alle nostre maturità. La formazione è di tipo universitario, specifica per il tipo di scuola sotto il profilo pedagogico e tecnico.

I formatori delle imprese invece non hanno una carriera determinata sullo schema del pubblico impiego, ma sono dipendenti dalle imprese, normalmente sono operai o tecnici specializzati, con una buona esperienza nel loro settore. Devono anche avere una capacità pedagogica, che per buona parte è acquisita con la pratica. Una sua regolamentazione ha portato anche a stabilire le conoscenze pedagogiche necessarie, che devono essere provate mediante un esame. Non si esige in ogni caso per i formatori nelle imprese un corso di studi prestabilito, ma un livello opportuno di conoscenze tecniche e di esperienza professionale nel settore in cui devono operare.

I regolamenti della formazione nell'impresa

La formazione professionale nel quadro della "sistema duale" avviene soltanto per le "professioni di formazione riconosciuta". In base alla legge, la

formazione per una "professione a formazione riconosciuta" viene fatta in base al "regolamento di formazione" in vigore nel settore interessato. Alle 377 professioni a "formazione riconosciuta" corrispondono altrettanti regolamenti di formazione, che lo Stato Federale deve fare rispettare.

I Regolamenti di formazione precisano:

- ◊ la definizione della professione per cui si fa la formazione;
- ◊ il saper fare e le conoscenze da acquisire in questa formazione;
- ◊ il piano di strutturazione dei programmi di insegnamento del saper fare e delle conoscenze richieste;
- ◊ ciò che si esige nell'esame finale.

Il piano di formazione è la parte più strutturata del "Regolamento di formazione", che giunge a stabilire l'ordine cronologico in cui debbono essere acquisite le conoscenze e il saper fare lungo lo sviluppo della formazione, in maniera omogenea per tutto lo Stato Federale.

Eguale vengono stabilite in maniera precisa l'oggetto dell'esame finale o almeno l'insieme degli argomenti che verranno verificati. Vengono anche fissati i criteri di valutazione relativi ad ogni materia tecnica.

Viene fissata in tre anni, per alcune professioni tre anni e mezzo, la durata massima della formazione e in due anni la durata minima, a secondo delle professioni.

Il numero delle "professioni di formazione riconosciuta" e il loro regolamento vengono aggiornati continuamente, per tenere conto dell'evoluzione del sistema di produzione e delle tecnologie impiegate. Si è avuto un processo di concentrazione, che ha portato dalle 901 professioni con formazione regolamentata del 1950 alle 377 del 1991.

Le caratteristiche dell'insegnamento nelle "Berufsschule"

Queste "Scuole professionali" hanno le seguenti caratteristiche:

- ◊ sono scuole obbligatorie
- ◊ sono scuole a tempo parziale (dell'ordine di 12 ore settimanali)
- ◊ sono scuole del sistema pubblico, impegnate a collaborare con le imprese del sistema privato.

Esse devono assicurare agli allievi un insegnamento di base nelle materie culturali generali e in quelle tecniche, tenendo conto delle esigenze della formazione professionale e del tipo di professione, in stretta collaborazione con le imprese.

Tuttavia i vari Länder sono liberi nel fissare programmi e contenuti, al contrario di quanto avviene per l'impresa, i cui obiettivi e programmi sono fissati a livello federale. Ne risulta un problema di armonizzazione tra gli obiettivi e piani di formazione nelle imprese e la formazione nelle "Scuole professionali".

Gli esami nel sistema duale

Le norme sono fissate dalla legge federale, che riguarda sia gli esami in-

termidi, sia gli esami finali, nonché gli esami di maestro d'arte nell'artigianato e quelli di perfezionamento nella formazione continua. Ci interesserebbero dei primi due tipi, (notiamo solo che, per aprire una azienda artigiana, bisogna avere il "brevetto" di maestro d'arte, conseguito dopo un cammino di formazione e di esperienza testato mediante un esame strutturato a livello federale: una strutturazione del genere in Italia bloccherebbe qualsiasi sviluppo dell'artigianato!).

Ogni "Regolamento di Formazione" stabilisce e struttura gli *esami intermedi* di valutazione. Gli esami vengono fissati dagli organismi competenti, che sono le Camere di Commercio, Industria, Artigianato, ecc. Tramite gli esami intermedi viene valutato il livello raggiunto dall'apprendista: questo mette in causa sia l'apprendista sia l'impresa, che risulta a sua volta valutata, dando la possibilità all'organismo competente di intervenire.

Gli *esami finali* devono essere sostenuti in tutte le "formazioni professionali riconosciute", ma gli apprendisti non sono obbligati a sostenerlo, anche se praticamente tutti lo sostengono per il fatto che è gratuito, in quanto le spese vengono sostenute dalle imprese. Il tasso di successo normalmente si aggira sul 90%. L'esame è organizzato dalle Camere di commercio, Industria Artigianato, ecc., che hanno questo dovere. Le commissioni esaminatrici sono composte da almeno tre membri, con rappresentanti degli imprenditori e dei sindacati in numero paritario e almeno un professore della "Berufsschule". Secondo la Legge, la partecipazione della "Scuola professionale" negli esami finali per il rilascio delle "Qualifiche" si limita alla presenza di un Insegnante: tuttavia il corpo docente di tali scuole ritiene la propria presenza in tale esame piuttosto insufficiente.

In sintesi si può notare che il funzionamento del sistema scolastico e formativo tedesco è tale che soltanto il 10% di una classe di età risulta non qualificato.

Le fasce deboli

Un sistema così strutturato corre il pericolo di emarginare le fasce deboli, perché le imprese non hanno interesse a stabilire contratti di apprendistato per giovani che appartengono alle fasce più deboli scolasticamente o sono soggetti portatori di handicap o in ritardo scolastico per difficoltà intellettuali. Il sistema sociale tedesco però riesce ad occuparsi anche di queste persone, attivando un sistema duale "protetto". Esistono infatti Istituzioni socialmente riconosciute e finanziate con denaro pubblico, che sostituiscono le imprese in questo caso. Esse possono stabilire normali contratti di apprendistato con giovani di tali fasce. Questi vengono avviati ai Centri di tali Istituzioni dalle "Agenzie per l'impiego", che finanziano il contratto di apprendistato con denaro pubblico. I giovani apprendisti trovano nei Centri un ambiente protetto e attrezzato sia dal punto di vista pedagogico sia da quello tecnico/professionale, che assicura loro anche la convivialità, per dare la possibilità di frequenza anche a coloro che abitano lontano dal Centro stes-

so. Questo sostituisce l'impresa per quanto concerne la formazione pratica dell'apprendista, mentre la formazione teorica avviene sempre nelle "Berufsschule". In questo modo si cerca di portare con le medesime regole, ma senza fare carico degli apprendisti alle imprese, i giovani svantaggiati alla qualificazione, che avviene sempre attraverso i medesimi esami sostenuti dagli altri soggetti in formazione.

4. Valutazione e possibilità di trasferibilità

Risultano difficili valutazioni complessive sul sistema di formazione professionale iniziale in Germania: si possono evidenziare alcuni criteri:

- a) In primo luogo, il sistema duale ha una robusta organizzazione, dove interagiscono soggetti pubblici e privati, orientati al fine di preparare persone capaci di entrare nel mondo del lavoro con efficacia. Sono coinvolti nel Sistema formativo dell'apprendistato: lo Stato Federale, con la legge sull'apprendistato; i Länder, con le Scuole Professionali; il sistema delle imprese pubbliche e private, con l'offerta di posti di apprendistato; le organizzazioni delle imprese (Camere di Commercio ecc.), che debbono vigilare sulla formazione fatta nelle imprese e sanzionare tramite esami l'attribuzione di qualifiche, il privato sociale, chiamato soprattutto a supportare la formazione delle fasce deboli della popolazione. Questo sistema complesso, diversificato e nello stesso tempo omogeneo, è frutto di lunga tradizione e di una mentalità ben radicata nelle imprese, che ritengono la formazione degli apprendisti un vero investimento per il proprio futuro.
- b) In secondo luogo, è un sistema nazionale, non regionale. Ne consegue che la formazione in una professione regolamentata, ricevuta in qualsiasi impresa dei vari Länder, porta l'apprendista a una qualifica omogenea su tutto il territorio nazionale e perciò riconoscibile da qualsiasi datore di lavoro pubblico e privato. Inoltre, si deve ritenere la formazione professionale tedesca legata al territorio in cui viene offerta, perché la formazione avviene sempre con il metodo dell'apprendistato, perciò con un inserimento in un ben determinato contesto locale e aziendale.
- c) Certamente, tale sistema può non corrispondere ai desideri di alcuni giovani nella scelta del tipo di formazione, ma assicura una immediata spendibilità della professionalità acquisita nel mercato del lavoro; anzi, specialmente per le formazioni che richiedono maggiori investimenti, un positivo esito dell'apprendistato significa sicurezza di trovare un posto di lavoro qualificato nella stessa impresa.
- d) Come tutti i sistemi ben organizzati e solidamente strutturali, il sistema duale ricorre talvolta ad azioni, che potrebbero sembrare strane, al fine di mantenere fedeltà alla sua sistematicità. È quanto avviene per le fasce deboli, che vengono formate in un sistema duale artificiale: forse la stessa

formazione potrebbe essere svolta con metodologie meno costose e egualmente efficaci.

- e) Tale sistema ha evidenziato altri limiti, che pure possono non evidenziarsi subito, ma che divengono manifesti nei periodi di crisi occupazionale. Fino a quando il sistema imprese offre più posti di apprendistato di quanti siano gli apprendisti, tutto funziona discretamente. Invece, in epoca di recessione o in Regioni in grave crisi occupazionale (cfr. ex DDR) può avvenire, come sta realmente accadendo in questi anni, che vi siano più aspiranti apprendisti che posti di apprendistato. Ora la formazione professionale iniziale è assicurata solo a chi trova un posto da apprendista. In questo modo vi sono purtroppo giovani che non riescono più a qualificarsi. Nel '96 circa 620.000 giovani usciti dal sistema scolastico hanno chiesto di entrare nel mondo del lavoro e della formazione professionale tramite l'apprendistato. Ad agosto '96 erano 117.000 coloro che non avevano ancora un posto di apprendistato, di fronte a 69.600 posti disponibili, lasciando 47.000 posti vacanti. Metà di questi sono stati assicurati dal settore pubblico e 10.000 giovani hanno potuto essere avviati a posti supplementari per le fasce deboli; ma per 20.000 non erano ancora disponibili posti di apprendistato. Nonostante gli interventi dello stesso Cancelliere, la situazione è rimasta difficile. A questi 20.000 giovani rimane così precluso, contro la loro volontà e nonostante l'impegno pubblico, di accedere alla formazione, perché uno dei tanti attori coinvolti nel sistema duale, l'impresa, non ha la possibilità di fare la sua parte. Questa oggettiva difficoltà ha fatto nascere un grosso dibattito sul costo e sull'utilità del sistema duale, definito "troppo caro, troppo lungo, troppo poco efficace"². Sono soprattutto le piccole imprese, che in un periodo di difficoltà, fanno marcia indietro in materia di formazione professionale.

Passando poi ad alcune considerazioni circa la trasferibilità del sistema tedesco in contesti diversi, riesce facile immaginare il cumulo di difficoltà da superare. I sistemi di formazione professionale degli altri paesi europei sono, in genere, troppo lontani dal tipo di cultura, che sta alla base del sistema duale tedesco.

Vi sono, però, alcuni criteri che potrebbero risultare positivi se applicati anche in Italia:

- a) il sistema di alternanza scuola-lavoro nel sistema d'apprendistato potrebbe obiettivamente riacquisire una maggiore valenza formativa. In Italia non avrebbe successo una rigida regolamentazione delle qualifiche da ottenersi tramite l'apprendistato: il sistema delle piccole e medie imprese e dell'artigianato rifiuterebbe un tale impianto. Tuttavia un apprendistato serio porterebbe, nel medio periodo, il sistema delle PMI e artigianato ad avere a disposizione personale con una base di formazione generale, che

² Cfr. ALLEMAGNE, *Crise des places d'apprentissage sur le marché du travail*, in CEDEFOP INFO, n. 2/1996, Politique, pag. 8).

permetterebbe loro di disporre di un continuo adeguamento di competenze in un mondo di grandi trasformazioni tecnologiche e culturali;

- b) la tradizione dell'impresa tedesca di fornire formazione iniziale ai giovani a proprie spese mette in risalto il valore delle risorse umane come vero investimento, che porta un valore aggiunto all'azienda, anche se non facilmente e immediatamente valutabile in termini economici;
- c) la debolezza del sistema formativo italiano di fronte a quello tedesco, sia per quanto riguarda i numeri delle persone in formazione, sia per quanto riguarda la struttura, richiede, in un periodo in cui si tenta di rinnovare totalmente la struttura dei cicli della formazione, un rinnovato impegno perché, accanto alla formazione generale scolastica, è necessario che si sviluppi un sistema di formazione professionale di pari dignità. In questo sistema di formazione professionale, come avviene in Germania, dovrà trovare uno spazio di formazione professionale iniziale grande parte dei giovani prima di inserirsi nel mondo del lavoro;
- d) la capacità con cui il sistema duale tedesco spinge ad interagire tutti gli attori responsabili del futuro dei giovani e del mondo del lavoro richiede che, anche in Italia, Stato, Regioni, imprese e loro associazioni, Scuola, Centri di formazione, privato sociale, — ognuno con un proprio ruolo e campo di intervento —, si concorra a creare un rete di opportunità per la formazione professionale iniziale;
- e) il sistema duale tedesco assicura inoltre il diritto dei giovani a raggiungere una qualifica per entrare nel mondo del lavoro. Eccetto che per ruoli marginali o per i ruoli che richiedono una formazione superiore, tutti gli altri lavoratori, al momento di stipulare un contratto di lavoro o di scegliere un lavoro autonomo, o sono in possesso di una qualifica o devono fare l'apprendistato nel sistema duale per acquisirla. Anche in Italia si deve studiare il modo di rendere obbligatoria una qualifica per potere entrare nel mondo del lavoro; nella società "conoscitiva"³ non basta più la voglia di fare, ma occorre anche una grande capacità di fare, per non essere poi troppo presto espulsi dal mercato del lavoro per obsolescenza. L'obbligo di una qualifica per entrare nel mondo del lavoro renderebbe effettivo quel diritto alla formazione fino al diciottesimo anno, che le forze sociali e il Governo hanno sancito nell'*Accordo per il lavoro* del 24 settembre 1996.

In conclusione si può affermare che, pur rilevando la notevole distanza del modello e della cultura del sistema formativo italiano, il sistema duale tedesco, appoggiato al maggior apparato produttivo europeo, costituisce un riferimento utile anche per il sistema italiano a valorizzare le potenzialità in esso contenute e ad aumentare la propria incisività nel preparare i giovani ad entrare con dignità e adeguata formazione generale e professionale nel mondo del lavoro.

³ Cfr. *Libro Bianco su istruzione e formazione*, Commissione europea, 1995.

PIERO
CARDUCCI *

La formazione continua come necessità

Exordium "Allegro"

Nel contesto nel quale opera il sistema della formazione professionale, in senso lato inteso, si osservano segnali di mutamenti rilevanti, indotti dall'evoluzione del contesto normativo di riferimento, della domanda ed anche dell'offerta. Trascuriamo in questa sede l'evoluzione del contesto normativo di riferimento (patto per il lavoro, Documento Berlinguer, legge delega di riforma del settore, e così via) cui dedicheremo un successivo intervento, e concentriamo invece la nostra attenzione sui principali mutamenti della domanda con qualche cenno sul lato dell'offerta.

Questi segnali di cambiamento della domanda si esprimono nella crisi dei corsi interaziendali — che trovano la loro matrice nell'idea universalistica del sapere — e nella speculare esaltazione della valenza unica ed individualistica della conoscenza e del Know-how. La conseguenza pratica è l'orientamento, sempre più percepibile nei clienti, a concentrare la richiesta di formazione sulle attività "su Misura", ossia su argo-

* Direttore Gestione e Sviluppo Scuola Superiore G. Reiss Romoli.

menti direttamente connessi al conseguimento di obiettivi specifici e con contenuto individualistico.

Si rileva inoltre dal lato della domanda una tendenza alla contrazione delle risorse destinate alla formazione e per contro una progressiva preferenza per la formazione *in house*: i corsi di lunga durata vengono sempre più rifiutati perché il principale fattore di costo è ormai il tempo impegnato dai discenti e la formazione residenziale è poco gradita in quanto relativamente più costosa.

Anche per quanto riguarda l'offerta si osservano indizi di una evoluzione che va tenuta nel debito conto. Accenniamo soltanto allo sforzo, da parte delle università, di adeguare i contenuti dei corsi alle esigenze del mondo del lavoro, e questo sforzo va ben oltre l'istituzione della laurea breve. Assistiamo al proliferare di molte iniziative — in forma di consorzi tra università ed aziende con finanziamento pubblico — volte a fornire ai neodiplomati ed ai neolaureati una formazione professionale, prevalentemente nel campo della gestione aziendale, alternativa o parallela alla formazione universitaria.

Si configura in sostanza una situazione nella quale le istituzioni formative pubbliche, o comunque al di fuori del "mercato" in quanto a finanziamento pubblico, si accingono a fornire una preparazione molto più ampia e completa ai fini dell'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro, e nella quale quindi le imprese e le altre organizzazioni clienti dovranno farsi carico sempre più della formazione professionale *continua*:

- * per mantenere e sviluppare il Know-how di chi già opera nelle aziende (funzione di consolidamento), favorendo peraltro la diffusione di metodologie e di tematiche con riflessi operativi non immediati ma strategicamente importanti (funzione eversiva). L'aggiornamento deve essere inteso in senso ampio, sia in termini di sviluppo di competenze finalizzate all'attività professionale, sia come allargamento del sapere verso una visione interdisciplinare e discontinua;
- * per sviluppare competenze direttamente legate al conseguimento di esclusivi obiettivi del committente. È fuori di dubbio che, oggi, i rapporti impresa-ambiente evolvono verso situazioni sempre meno stabili, meno prevedibili e che meno ripetono l'esperienza precedentemente accumulata; di qui la crescente richiesta di interventi formativi "su misura" finalizzati a sviluppare i comportamenti e le competenze professionali necessarie al conseguimento di obiettivi specifici, legati a particolari momenti organizzativi e di mercato.

Medium "Largo"

Un tempo le nazioni considerate più ricche e potenti erano quelle che disponevano di carbone ed acciaio, e più in generale di risorse materiali, oggi il potere economico è molto più correlato alla disponibilità di risorse come la tecnologia e le innovazioni che un Paese riesce a sviluppare. Questo è vero

anche a livello di impresa, e indubbiamente risultano favorite quelle organizzazioni che investono in beni di tipo immateriale: i marchi ed i brevetti, la reputazione sul mercato, le tecnologie di prodotto e di processo, la qualità della rete di distribuzione e di assistenza sono queste le chiavi della competitività delle imprese. Per contro l'esperienza insegna che le organizzazioni che si ostinano a produrre beni e servizi indifferenziati e con tecnologie mature sono destinate ad una lotta impari con la concorrenza dei paesi dell'Est europeo e in generale dei paesi in via di sviluppo. Nella migliore delle ipotesi la prospettiva è quella di scontare erosione nei margini lordi, profitti sempre più contenuti, e in ogni caso di avere le possibilità di crescita precluse.

Sono due le caratteristiche che differenziano gli investimenti in risorse immateriali da tutti gli altri: i tempi di acquisizione ed i modi con cui accumulare tali risorse. Se un'azienda decide di entrare in possesso di determinate materie prime o di un immobile, l'unico vincolo che ha è rappresentato dalla disponibilità finanziaria. Per gli investimenti immateriali non è quasi mai sufficiente andare sul mercato e *poter pagare*: la reputazione dell'azienda presso i consumatori si conquista con anni di impegno e non è semplice sviluppare marchi riconosciuti; analogamente non basta *poter pagare* per fare acquisire alla propria organizzazione una certa cultura aziendale o un'esperienza relativa ad un processo produttivo o un'efficace comunicazione organizzativa.

È dunque cosa opportuna accumulare nel tempo le proprie risorse invisibili pensando alla loro valorizzazione nel lungo periodo; ad esempio con un impegno costante e prolungato nella formazione, nella ricerca e sviluppo o nella creazione di un marchio con azioni continue che non verranno penalizzate nei periodi congiunturali negativi.

È facile comprendere che questi beni invisibili richiedono una manutenzione continua e costante nel tempo e, in assenza di un impegno sistematico in azioni che sostengano e sviluppino questo tipo di risorse, si avrebbero conseguenze diverse a seconda dell'orizzonte temporale considerato. Da un lato si aumenterebbe sicuramente la redditività nel breve periodo, dall'altro però si innescherebbe una inesorabile perdita di consistenza e quindi di valore di tale risorsa invisibile. Se si volessero recuperare le quote perse in un secondo momento, gli investimenti necessari sarebbero di necessità cospicui.

Un aspetto che accomuna ed integra le risorse immateriali è l'informazione. L'informazione è l'essenza del valore degli investimenti intangibili: basti pensare al valore che ha la conoscenza di una tecnologia per un'azienda high-tech o al valore di una mailing list per una società di vendita per corrispondenza o ancora al valore dell'informazione diffusa dalla pubblicità a sostegno di un marchio.

Se però l'informazione è la sintesi delle risorse invisibili, il luogo in cui si accumula tale valore è l'elemento umano. Perché un'impresa possa usare e sviluppare le proprie tecnologie ed i propri metodi di lavoro è necessario uno

staff in cui incorporare le informazioni necessarie. L'elemento umano è il vero importante accumulatore di queste risorse: in molte imprese, la presenza di personale specializzato che conosce a fondo le procedure aziendali e che possiede specifiche competenze è fondamentale per mantenere lo sviluppo dell'impresa.

In sostanza gli investimenti immateriali non consentono in alcun modo di separare le persone dalle risorse immateriali. Gli ingegneri immagazzinano conoscenze tecniche nella loro mente, i lavoratori acquisiscono capacità ed esperienza sul lavoro: questi sono esempi di *informazioni personificate*. Le persone sono quindi accumulatori e generatori di risorse invisibili ed il mezzo più diretto per far accumulare risorse invisibili è la formazione continua. La formazione come investimento può riguardare delle aree di conoscenza tecnologica specifiche dell'impresa e perpetuare così la competenza sul proprio core business. In aggiunta l'impresa può affiancare della formazione di tipo generale, al fine di accumulare risorse invisibili sotto forma di una vera e propria eccedenza di capacità professionali. Una strategia di questo tipo soddisfa la crescente necessità di avere delle risorse umane flessibili, con attitudine all'innovazione, in un ambiente esterno sempre più dinamico, dove la capacità innovativa di squadre di lavoro ben motivate sono da considerarsi come basi dell'eccellenza aziendale.

Sorge però un problema nell'accumulazione di risorse invisibili (sotto forma di vere e proprie eccedenze professionali) in quanto si rende necessario distribuire nel tempo, appunto continuamente, le azioni di una tale politica. Ci sono poi altri rischi nello sviluppare risorse invisibili all'interno dell'organizzazione, connaturati alla difficoltà di valutare con buona approssimazione le reali potenzialità accumulate dalla propria organizzazione. Si può sapere con precisione quali sono i limiti di un impianto in termini di capacità produttiva e di qualità della produzione, ma per le risorse umane il discorso è diverso. Tale difficoltà di valutare il livello di risorse intangibili accumulate da un'azienda non riguarda solo le risorse umane che costituiscono l'organizzazione. La notorietà di un marchio anche di livello mondiale non assicura il successo in un nuovo mercato. La pretesa di vendere detersivi in Giappone con metodi simili a quelli usati negli Stati Uniti si risolse inizialmente in un insuccesso per la Procter & Gamble. In questo caso si era sovrastimato il potere della risorsa intangibile "marchio internazionale".

Ma al di là dei possibili errori di valutazione delle risorse invisibili vi è la comune necessità di sostenere costantemente la loro efficacia e possibilmente di aumentarla. Naturalmente le azioni quotidiane di sostegno saranno diverse a seconda delle tipologie di risorse invisibili: l'impresa deve investire in formazione per aggiornare continuamente il proprio personale, in pubblicità per sostenere i propri marchi, oppure deve provvedere ad ottenere brevetti che proteggano gli investimenti nella ricerca. Ma la principale azione per preservare le risorse invisibili accumulate consisterà nel sostenere le proprie risorse umane. In questi casi però la realtà operativa insegna

che non sempre l'impresa agisce con convinzione e con la necessaria continuità, forse perché il collegamento costi-benefici non è così diretto né scontato. Si è visto però che quando non si hanno risorse umane sufficientemente formate, gli insuccessi sono paragonabili all'azienda che sospende gli investimenti in pubblicità o in ricerca e sviluppo, tanto più che la similitudine riguarda anche il tempo necessario per accumulare risorse invisibili. Un'organizzazione può avere successo solo se le tecnologie di sviluppo dei prodotti e dei servizi, di produzione e di distribuzione sono allo stesso livello. Allorché un panificio avvia lo sviluppo di un nuovo prodotto, ad esempio, si inizia con una precisa linea (i biscotti) e un dato livello di risorse (lavoro non specializzato), ma pianificando nel tempo i cambiamenti di gamma delle proprie attività. Sarà necessario formare ed impiegare lavoro specializzato per diversificare ulteriormente la produzione. In questo semplice esempio si vede come l'accumulo di risorse umane richieda tempo e denaro da investire. Ciò che si deve aggiungere è che per queste risorse va posta anche particolare cura nel rapporto con l'azienda e, per mantenere questo rapporto nel tempo, naturalmente non basta la formazione; bisogna allora usare al meglio tutte le iniziative, che rientrano nelle tecniche di gestione del personale come le politiche retributive, i percorsi di carriera, i sistemi premianti, ecc.

Abbiamo osservato che alla base delle risorse invisibili c'è l'informazione, e che le risorse umane sono così importanti proprio perché sono in grado di accumulare informazioni. L'azienda ha senza dubbio molti strumenti di marketing con cui sviluppare risorse invisibili nell'ambiente esterno. Qui gli accumulatori di informazioni sono i consumatori: quando i consumatori hanno accumulato una serie di informazioni positive, questo costituisce la risorsa invisibile che noi identifichiamo con la marca.

Tuttavia nella maggior parte delle altre aziende le risorse invisibili maggiori, quelle da cui genera il vantaggio competitivo, si trovano all'interno dell'organizzazione. Si pensi ad un'impresa con un grosso potenziale tecnologico che può tradursi nella capacità di sviluppare nuovi prodotti. Il valore di questa risorsa invisibile dipende molto dalla possibilità di avere un sistema di flussi di informazioni tra le aree tecniche ed il marketing. Ancora una volta è l'insieme delle risorse umane che deve essere messo in grado di funzionare in modo organico per scambiare ed accumulare informazioni. Il settore marketing deve riuscire a fornire alle aree tecnologiche le informazioni sui desideri dei consumatori, e seguendo gli sviluppi del mercato e della concorrenza deve assistere costantemente la ricerca e sviluppo.

In questo modo si ha che le eventuali nuove possibilità tecnologiche dell'azienda possano essere adeguatamente sfruttate, oppure anche che le variazioni nelle esigenze dei consumatori possano essere tempestivamente trasferite sui prodotti. Perché in un'azienda funzionino questi flussi di informazione tra le aree funzionali è necessaria una buona diffusa cultura aziendale e, pertanto, investire in formazione significa anche diffondere una cultura aziendale che potrà favorire quei flussi informativi.

Finis "Allegro"

A questo punto per comprendere appieno il titolo di questa nota (la formazione continua come necessità) va chiarito anche il rapporto tra *risorse umane e strategia aziendale*. Nella logica della formazione continua è necessario che tutto il personale si senta coinvolto nell'attuare il piano strategico e, per far questo, coloro che progettano la strategia devono preoccuparsi di trasmetterla correttamente a tutta l'organizzazione. Bisogna in altre parole realizzare la sintonia organizzativa: tutte le persone che fanno parte dell'azienda, dall'operaio al presidente, devono essere consapevoli del piano strategico, sia pure a diversi livelli, in modo che l'organizzazione si muova tutta e coerentemente nella stessa direzione.

La formazione è in tale contesto uno strumento insostituibile per comunicare la strategia e per farla assimilare a tutti i livelli; tanto più gli obiettivi strategici sono ben conosciuti e gli obiettivi finali sono chiari ed espliciti, tanto più probabile è la loro accettazione da parte di tutti i dipendenti.

Questo punto dovrebbe sempre essere tenuto presente dal vertice aziendale oltre che naturalmente dal diretto responsabile dello sviluppo del personale. I vantaggi sono numerosi a partire dalla maggiore facilità di coordinamento degli individui: può succedere ad esempio che nello svolgimento delle attività manchino a volte delle precise disposizioni; le persone coinvolte potranno trarre le autonome conclusioni soltanto se avranno ben compreso le linee strategiche di base dell'azienda. Un altro vantaggio della consapevolezza strategica degli individui è quello di incoraggiare la visione di lungo termine. Senza questo stimolo la tendenza delle persone è di operare alla giornata, a causa della pressione che deriva dal lavoro quotidiano. Un terzo vantaggio è che la strategia di lungo termine può costituire un ideale per l'organizzazione sotto forma di traguardo da raggiungere; nel lungo periodo la strategia può così aiutare a tenere alto il morale e, nello stesso tempo, creare uno spirito di gruppo che contribuisca a compattare l'organizzazione. Un ultimo motivo che consiglia la diffusione consapevole della strategia deriva dalla turbolenza dell'ambiente esterno. In periodi di rapidi mutamenti il personale dell'impresa è sempre sottoposto ai traumi del cambiamento ed all'incertezza del futuro. Quando i dirigenti riescono a spiegare ed a far accettare la strategia, l'organizzazione non si limita a dare risposte ai cambiamenti giorno per giorno: il comportamento cioè non è solo di attesa dell'input e reazione, ma è guidato dalla convinzione di agire secondo la pianificazione stabilita. Semmai le inevitabili correzioni di rotta possono essere valutate alla luce della strategia-guida e questo costituisce senz'altro uno scudo contro l'ansia che sorge quando in un'azienda avvengono dei cambiamenti.

Da quanto si è detto a proposito delle risorse umane, sembra proprio che possano essere considerate l'elemento chiave di ogni impresa. È pur vero che i migliori vantaggi competitivi oggi si realizzano accumulando beni intangibili, ma ciò significa trasferire l'importanza strategica proprio alle persone

che uniche e sole possono accumulare tali beni. Tuttavia questo discorso non deve intendersi come un requisito sufficiente per il successo; il fatto di sviluppare al meglio le risorse umane non è cioè un'indicazione che funziona anche senza alcun riguardo al tipo di strategia scelta.

La decisione relativa all'indirizzo strategico di fondo rimane ovviamente una delle cose che contano di più per le aziende. Un comportamento strategico che ha dato un notevole successo ad alcune aziende è stato definito strategia oltre misura; il nocciolo di questa strategia sta nel voler iniziare delle attività in settori parzialmente nuovi per l'impresa e, inoltre, ciò viene fatto senza disporre della quantità e della qualità di beni invisibili che sarebbe necessaria sulla base di una prudente analisi. Il percorso classico delle aziende che hanno scelto questa strada parte dal desiderio di intraprendere delle altre iniziative di successo che non siano direttamente collegate al business in cui già operano. Questo comportamento può essere deciso dal vertice aziendale anche per liberare l'organizzazione da quella staticità che deriva dall'aver ormai raggiunto una buona posizione in un settore maturo.

L'esperienza raggiunta in un settore può essere perciò in parte utilizzata in un settore parzialmente nuovo. Ci sono poi altri elementi che accomunano le imprese che seguono una strategia oltre misura. Ad esempio si è rilevato il caso di aziende che avviano un nuovo business quando ancora quello originario procede in modo più che soddisfacente. Le aziende sanno però che, per sopravvivere, prima o poi dovranno entrare in altri settori e che inizialmente i risultati non saranno affatto buoni.

Ciò che invece costituisce il cuore di questa strategia è il meccanismo scelto per procurarsi le risorse invisibili mancanti; scendendo in campo queste imprese sanno infatti che dovranno affrontare la concorrenza già affermata. Tutta l'organizzazione sarà perciò costretta dalla strategia scelta ad acquisire nuove competenze, anche solo con l'esperienza accumulata strada facendo. Si verifica cioè uno stato di tensione creativa dove il punto di partenza è un certo patrimonio di conoscenze tecnologiche e gestionali che sono le risorse invisibili già accumulate. Ma queste risorse, sebbene preziose sono inizialmente insufficienti; da qui il nome di strategia oltre misura e quindi il rischio reale che questa strategia fallisca. Il rischio è però compensato dal fatto che questo percorso, se ultimato con successo, porta ad un entusiasmante crescita dell'impresa. Nel dopoguerra si ritiene che gran parte delle industrie giapponesi abbiano adottato la strategia oltre misura (e non tutte ebbero successo) ma a livello di Paese nel suo complesso questi comportamenti ebbero come risultato una crescita eccezionale dell'economia.

Il punto che a noi interessa sottolineare è il seguente: *quello che emerge in questo tipo di strategia è che l'elemento umano ha sempre un'importanza cruciale*. È evidente che la tensione creativa a cui è sottoposta l'organizzazione deve trovare un terreno adatto affinché un'iniziativa si risolva con un successo. Solo l'azienda che ha investito con costanza, continuità e determinazione nelle proprie risorse umane può contare sulla necessaria flessibilità di queste ultime.

Negli ultimi anni si è indubbiamente diffusa la consapevolezza, nelle imprese, della stretta connessione tra risorse intangibili e risorse umane; indirettamente, ci si è resi conto dell'importanza della formazione continua, intesa quale strumento adatto a trasferire risorse invisibili alle persone. Occorre dunque chiedersi in quale misura esse riescono ad incrementare il valore delle imprese che le posseggono. Il ragionamento porta inevitabilmente al paragone con gli investimenti materiali. Tuttavia il confronto diretto è fattibile solo con un tipo di risorse intangibili; in pratica sono quelle di cui l'azienda può iscrivere in bilancio un valore perché è stato pagato un prezzo d'acquisto (come esempio, si può fare il classico caso dei brevetti).

Ci si può chiedere allora come può comportarsi il mercato azionario quando il valore di libro dei beni intangibili non compare neanche. Gli operatori di borsa vedono spesso l'opportunità di acquisire partecipazioni di controllo che consentono lo sfruttamento dei beni intangibili. La molla che fa scattare l'acquisizione è la convinzione che l'impresa che disponga del marchio non lo stia sfruttando adeguatamente. *Ecco allora che si realizza il meccanismo che, in pratica, assegna una parte del maggior valore delle azioni proprio alle risorse invisibili.* Tradizionalmente gli investitori del mercato azionario sono particolarmente interessati a società che hanno una bassa valutazione di borsa rispetto ai valori di libro, e quelle in cui l'errata gestione si riflette negativamente sulla redditività. La speranza di fare un buon investimento risiede nella alta probabilità di queste aziende di essere oggetto di take-over ostili. Ebbene in questi ultimi anni le acquisizioni, specialmente negli USA, si sono sempre più spesso indirizzate effettivamente ad imprese ricche di risorse intangibili.

Un'altra considerazione appare interessante: le acquisizioni non si sono rivolte (e non si rivolgono) solo ad una particolare categoria di beni intangibili. In pratica si può dire che i mercati finanziari si stanno accorgendo del valore di tutte quante le risorse immateriali: quelle stesse risorse che in precedenza non erano adeguatamente apprezzate in termini di corsi azionari. Due delle ultime maggiori acquisizioni di aziende negli USA sono dei buoni esempi di quanto si è detto. Pochi anni or sono un network specializzato nelle vendite televisive ha comprato un'azienda dello stesso settore per assicurarsi il bene intangibile "telespettatori". Un altro esempio è l'acquisizione della RJR Nabisco, che è stata una delle più grandi acquisizioni aziendali di tutti i tempi. Confrontando lo stato patrimoniale prima e dopo l'acquisizione emerge una considerazione significativa: l'incremento di prezzo rispetto ai valori di libro si deve attribuire al valore dei tanti marchi famosi posseduti dalla Nabisco.

A partire da questi esempi, ciò che si può dire è che il mercato riconosce il valore delle risorse intangibili che le imprese si sono preoccupate di sviluppare. Una prima approssimativa conferma di questo la si può avere controllando come si muovono i sovrapprezzi dati dal mercato azionario al valore contabile per le aziende, e le spese di quelle aziende per accrescere le loro risorse invisibili. Si ha quindi che indicando con X la spesa in formazione e

con Y il rapporto tra prezzo di borsa e valore contabile, la nuvola di punti di un campione di imprese di coordinate (X,Y) si presenta con un'inclinazione positiva. Lo stesso risultato può ottenersi se al posto delle spese in formazione si usano quelle di ricerca e sviluppo, o pubblicitarie. In prima approssimazione si può dire perciò che gli investimenti in risorse invisibili sono difficilmente rappresentabili in bilancio. Nonostante ciò le aziende che si preoccupano di sviluppare queste risorse sanno comunque di accrescere il loro potenziale. Le quotazioni di borsa riflettono questa potenzialità e quindi sono superiori al valore di bilancio dei titoli, talvolta anche in misura notevole.

La formazione continua è dunque uno dei principali strumenti per incrementare il valore delle imprese e deve essere considerata alla stregua degli altri strumenti dello sviluppo organizzativo, cioè deve rispondere alle finalità generali dell'organizzazione.

Lo sviluppo delle risorse umane costituisce appunto una tra le più importanti armi strategiche utilizzabili dalle imprese per competere con successo in uno scenario sempre più complesso e turbolento e, per tali motivi, l'atteggiamento nei confronti dell'elemento umano sta mutando: le imprese guardano allo sviluppo delle risorse umane come ad un possibile vantaggio competitivo. Il ruolo delle politiche del personale, e quindi anche della formazione continua, diviene così un'attività di rilevanza strategica. Per competere con successo in un ambiente contraddistinto da cambiamenti sostanziali e continui, dove il cambiamento costituisce una variabile permanente dell'agire imprenditoriale, le imprese devono raggiungere una flessibilità che consenta loro di rinnovare di frequente prodotti, processi e servizi.

La condizione necessaria perché le imprese possano sviluppare tali attitudini è la creazione sistematica di un surplus di potenziale umano, in grado di assecondare le innovazioni in tutte le funzioni aziendali di volta in volta interessate. Le imprese dunque devono adottare l'innovazione come un modo di vita dell'organizzazione e devono funzionare come sistemi di apprendimento. Anche l'accennata esigenza di puntare su un'eccedenza di capacità professionali deriva dal fatto che l'innovazione presuppone la diffusione, all'interno dell'organizzazione aziendale, di un'adeguata capacità di imparare ad imparare, di apprendimento continuo. Il successo di qualsiasi organizzazione inizia con la formazione e finisce con la formazione: di qui la necessità di formazione permanente nel tempo e diffusa a tutti i livelli.

MARIO
VIGLIETTI

La relazione d'aiuto e l'orientamento

PREMESSA

Sono molte le correnti, anche nel settore dell'orientamento, che si ispirano ai processi del Counseling americano in un'ottica di assistenza alla persona nell'evolversi del processo di decisione alla scelta professionale. È utile pertanto rendersene conto. Ne riportiamo la descrizione del Blanchard (*op. cit.*, p. 211 e seg.)¹.

Il Counseling americano

“Negli Stati Uniti il campo del consiglio psicologico congloba un vasto settore di attività psicologiche in cui il CONSIGLIO IN ORIENTAMENTO (= *Career educational counseling*) non ne rappresenta che un sotto-insieme. Così, ad esempio, solo 7 dei 24 capitoli della seconda edizione dell'*Handbook of counseling psychology* di Brown & Lent (1992), sono dedicati al consiglio in

¹ Da: BLANCHARD Serge, *Introduction à l'article de C. HILL et M. CORBETT*, in "Orientation Scolaire et Professionnelle", 1996, 28, n. 2, 211-216.

orientamento. Gli altri campi d'intervento dei consiglieri riguardano gli interventi sulle coppie e le famiglie, i gruppi terapeutici e gli interventi preventivi".

L'A.P.A. (Associazione Americana di Psicologia) definisce così l'attività legata al Consiglio psicologico:

"*La Psicologia del Consiglio* è una specialità che ha lo scopo di aiutare le persone a migliorare il loro benessere psicologico, a risolvere crisi e ad accrescere la loro capacità a risolvere problemi e a prendere decisioni. I consiglieri fanno ricerche, mettono in opera interventi e valutano eventuali servizi al fine di stimolare lo sviluppo delle persone e dei gruppi, di prevenire e di porre rimedio a problemi di sviluppo, educativi, sociali e/o vocazionali" (Fretz, 1984, p. 38 - *Perspective and definition*, in J.M. Whiteley, N. Kagan, L.W. Harmon, B.R. Fretz & M.F. Tanney (Eds.), *The coming decade in counseling psychology*, Monterey, CA: Brooks & Cole).

Questi Autori considerano le attività di valutazione e di diagnosi come facenti parte della attività degli psicologi del consiglio. Secondo essi, queste attività di valutazione e di diagnosi "possono includere, senza voler renderne limitativa l'enumerazione, osservazioni comportamentali, colloqui nonché la somministrazione e l'interpretazione di prove di valutazione nei campi delle conoscenze scolastiche, delle capacità di apprendimento, delle attitudini, degli interessi, delle competenze conoscitive, degli atteggiamenti, delle emozioni, delle motivazioni, dello stato neuropsicologico, delle caratteristiche della personalità o di ogni altro aspetto dell'esperienza umana e del comportamento, suscettibile di contribuire alla comprensione e all'aiuto della persona" (A.P.A., 1981).

Harmon L.W., (1989, *Counseling*, in R.L. Linn (ed.), *Educational Measurement*, (pp. 527-543), New York: Macmillan Publishing Company) fa dell'esperienza in materia di tecniche di valutazione, una delle competenze che permette di distinguere gli psicologi del consiglio, da una parte, dagli operatori sociali e, d'altra parte, dagli psichiatri.

Secondo C. Hill (1993, p. 252, Editorial, *Journal of Counseling Psychology*, 40, 2, 252-256) è possibile dare una buona definizione di *consiglio psicologico*, descrivendone i tre principali obiettivi e le cinque maggiori caratteristiche:

"*I principali obiettivi* sono:

1. Ricerca del rimedio (aiuto alla soluzione dei problemi);
2. La prevenzione (anticipare, prevenire e superare le difficoltà future);
3. L'educazione e lo sviluppo (scoprire e sviluppare le potenzialità).

Le maggiori caratteristiche dell'attività di consiglio sono:

1. Concentrarsi sulle persone normali più che su quelle gravemente disturbate;
2. Focalizzarsi sui punti forza, le forze e gli aspetti positivi dello stato mentale della persona, qualunque sia il grado di disturbo;

3. Accentuare interventi relativamente brevi;
4. Tener conto delle interazioni persona-ambiente piuttosto che concentrarsi esclusivamente o sulla persona o sull'ambiente;
5. Accentuare l'attenzione sui processi di sviluppo nei campi dell'educazione e della carriera".

La tendenza europea è di *escludere la terapia dal campo della psicologia del consiglio*, pur riconoscendo al *counseling della guidance o di orientamento*, l'attivazione di atteggiamenti terapeutici di sostegno, di facilitazione e di accompagnamento nello svolgersi e nella soluzione dei problemi del soggetto sorti nel campo degli studi e dell'orientamento alla professione.

Il Counseling nell'orientamento scolastico e professionale

L'attività di consulenza orientativa, in Europa, si è ormai consolidata *sull'asse portante educativo della continuità dell'aiuto alla persona* a prendere posizione, in crescente autonomia e responsabilità, di fronte al problema della decisione della scelta professionale, implicante la costruzione e la realizzazione di progetti di formazione e d'inserimento professionale, durante l'intero arco del suo sviluppo, dall'infanzia all'età adulta¹.

Sede primaria dell'orientamento è la scuola.

Si tratta *d'integrare progressivamente* dati di conoscenza su di sé e sull'ambiente scolastico e professionale, sulle tappe della presa di decisione, sulle capacità ed attitudini e sugli atteggiamenti operativi e motivazionali (interessi e valori) che rappresentano il *patrimonio personale del sapere, del saper fare e del saper essere* di ciascuno. E tutto questo (almeno in teoria) non unicamente ad opera degli *psicologi orientatori* operanti nelle varie strutture scolastiche o professionali, ma anche mediante una *collaborazione operativa* coinvolgente insegnanti e genitori, unitamente a specialisti dell'informazione sul mercato del lavoro e dell'occupazione, e a forze politiche, economiche ed imprenditoriali.

La domanda che immediatamente risuona alla nostra mente è quella relativa alla *preparazione professionale* che dovrebbe essere posseduta, sia pure a vari livelli di competenza, da parte dei singoli operatori preposti all'assistenza orientativa, specie in un contesto, come il nostro, nel quale manca ancora *una legge quadro* che ne regoli l'attuazione, specie nel periodo scolastico (dalle medie all'università) e che fissi precisi livelli di formazione e tipi di professionalità da acquisire per operare bene in questo campo.

Essendo la Scuola la principale sede di questo servizio, data l'inderogabilità e l'urgenza comunemente sentita della sua attuazione, ne deriva la necessità pratica che *tutti gli insegnanti aggiungano alle loro specifiche compe-*

¹ M. VIGLIETTI, (1990), *La Concezione moderna dell'orientamento educativo*, in *Annali della P.I.* (Anno XXXVI), n. 3, pp. 272-289.

tenze disciplinari anche quella orientativa, e la vivano come parte integrante della loro professionalità.

In attesa delle opportune riforme legislative a livello nazionale o regionale a questo riguardo, toccherà, principalmente alle autorità scolastiche locali per i vari ordini di scuole, promuovere per gli insegnanti *seri incontri di formazione* (non di aggiornamento semplicemente), di carattere teorico e sperimentale, mediante *corsi residenziali (spesati e retribuiti)* in opportuni periodi dell'anno scolastico, appoggiandosi alle istituzioni universitarie, agli ordini professionali e ai centri riconosciuti che da anni operano in questo campo.

L'evoluzione del concetto di orientamento dal puro accostamento attitudine-professione al concetto educativo attuale di aiuto all'elaborazione dei progetti personali implica però un *cambiamento di mentalità teorico-operativa* a cui gli insegnanti in genere, diversamente da quel che si può credere, sono disponibili qualora si renda effettivamente operante la triplice condizione di avere un "tempo scolastico adeguato per l'orientamento", di poter acquisire, in tempi programmati, una "formazione specifica ufficialmente riconosciuta", e di avere il sostegno e la collaborazione attiva dell'autorità scolastica e delle famiglie. Realtà queste che, in un regime prossimo di autonomia economica e didattica (!), potrebbero facilmente avverarsi.

Un secondo interrogativo potrebbe riferirsi alla *metodologia* da seguire.

Atteggiamenti operativi nell'assistenza orientativa

L'obiettivo centrale dell'azione orientativa è la valorizzazione delle potenzialità della persona per renderla capace di far fronte, autonomamente e liberamente, alle richieste di sviluppo che meglio si adattano alla costruzione della sua identità di uomo, di cittadino e di lavoratore.

Prendere in considerazione, in partenza, *l'esperienza vissuta* dal soggetto come realtà fondamentale per un'azione di sostegno nella soluzione dei problemi relativi alle sue aspirazioni (*atteggiamento terapeutico*), mentre aiuta l'orientatore ad entrare in comunicazione empatica con lui, offre anche all'orientatore una base utile ad impostare il suo intervento in modo che sia sentito dal soggetto come *autentico, concreto ed utile*, condizioni queste che son necessarie perché il rapporto risulti efficace.

A questo fine, *all'atteggiamento terapeutico*, sarà però necessario aggiungere anche un *atteggiamento operativo diagnostico* attraverso un'azione che metta il soggetto nella situazione di "*sperimentarsi*" nelle sue caratteristiche intellettive, operative, attitudinali ed affettive-motivazionali di fronte a *compiti* analoghi a quelli che dovrà assolvere nella sua vita, sia presente che futura. Si tratta infatti di abituarlo a "*pensarsi*" nella sua condizione dinamica di sviluppo e di preparazione al raggiungimento della sua realtà futura di persona "indipendente ed autonoma", capace di affrontare la vita sociale e lavorativa.

Aiutarlo a prendere atto dei suoi progressi nel cammino di definizione

della sua identità, gli darà allora la sensazione viva di "sentirsi compreso" e per conseguenza si rafforzerà in lui la motivazione interiore a proseguire attivamente nelle sperimentazioni orientative che gli verranno gradualmente proposte e ad assolvere i vari compiti che, di volta in volta, gli verranno presentati.

In che modo?

Tra i vari metodi di accompagnamento verso la maturazione professionale alla decisione della scelta che meglio rispondono alle suddette prospettive, proponiamo quello ideato dalla équipe psicopedagogica dell'Università Laval (Québec) diretta dai Proff. Pelletier e Noiseux, come uno dei metodi sperimentali più adeguati alle esigenze evolutive degli alunni e alle richieste didattiche della scuola, conosciuto come metodo di

Attivazione dello Sviluppo Vocazionale Personale (A.D.V.P.)³

Si basa su un intreccio di procedimenti operativi che l'esperienza ha dimostrato utili a dare efficacia alla presa di decisione, sia relativamente ai meccanismi evolutivi che l'accompagnano che alle norme tecnico-razionali tendenti ad assicurare la qualità della decisione.

Ne ricordiamo brevemente alcuni presupposti.

Si parte dalla *concezione educativa dell'orientamento* che ha come scopo primario *la formazione della persona alla maturità della decisione professionale* sulla base dell'evolversi dell'immagine di sé lungo le varie *tappe vocazionali* del suo sviluppo, e cioè:

— la tappa *dell'esplorazione* delle possibilità esistenti per far fronte al problema della scelta;

— la tappa della *crystallizzazione*, consistente nella classificazione di esse in categorie comuni per la definizione delle alternative professionali, probabili oggetto di scelta;

— la tappa della *specificazione* diretta alla valutazione della loro convenienza ed utilità;

— la tappa della *realizzazione* che esamina le condizioni di attuazione della scelta fatta.

L'orientamento cioè è considerato *operativamente* alla stregua di un *problema da risolvere* alla cui soluzione si viene preparati attraverso una serie di *esercizi* che attivano *le abilità mentali* che sottostanno all'evoluzione delle varie tappe (dette rispettivamente pensiero creativo, astraeante-categoriale, valutativo ed implicative) e che tendono al raggiungimento degli **obiettivi generali dell'assistenza orientativa** che sono:

³ Cfr. M. VIGLIETTI, (1988/89), *Orientamento. Modalità educativa permanente*, SEI, Torino, cap. 8°, p. 183 e seg.

- 1 - La *conoscenza di sé*, particolarmente in rapporto alle attitudini, capacità, interessi, valori, e doti di personalità;
- 2 - *conoscenza delle professioni e del mercato del lavoro* nelle loro caratterizzazioni evolutive presenti e future;
- 3 - *educazione alla progettualità* (elaborazione di progetti personali realistici);
- 4 - *formazione alla abilità decisionale*, non solo relativamente alle alternative, ma anche agli eventi possibili, alle probabilità del loro avverarsi e agli interessi vissuti dal soggetto;
- 5 - *educazione al cambiamento* (flessibilità ed adattabilità alle situazioni nuove).

L'A.D.V.P. s'ispira a tre *principi operativi* che fanno del metodo uno strumento formativo di prim'ordine. Partendo dall'assioma che è attraverso l'azione che si realizza l'apprendere e la comprensione di ciò che si fa: *Parlo e dimentico - Vedo e ricordo - Faccio e capisco!*, mettono il soggetto nella situazione di FARE ESPERIENZA concreta di ciò che si enuncia come verità astratta, coinvolgendolo, in un secondo tempo, in una situazione che lo impegna nella RICERCA DI UNA SOLUZIONE di un problema che lo obbliga a PENSARE alla via più idonea da seguire per giungere alla DECISIONE DELLA SCELTA che lo soddisfa maggiormente.

In breve: *Far fare esperienza per far pensare a come risolvere bene il problema della scelta professionale. FARE - MOTIVARE per FAR PENSARE a come DECIDERE* sono le false righe portanti di tutto l'apparato sperimentale del metodo.

Un piano operativo del genere comporta innanzitutto una dettagliata *programmazione collegiale* da parte del corpo docente, in sintonia con gli eventuali collaboratori extrascolastici, avente come oggetto la *determinazione dei tempi di attuazione* delle varie fasi operative da svolgersi concordemente dai vari insegnanti, dal primo all'ultimo anno del ciclo scolastico. Particolarmente importante è anche *l'intesa operativa con i genitori* degli alunni e la *fissazione dei momenti di verifica* dei risultati raggiunti, attraverso *piccole mostre* dei lavori svolti dalle singole classi.

I Risultati di una simile assistenza, che generalmente si riscontrano, sono i seguenti:

a) *relativamente al gruppo classe*: interesse e partecipazione gioiosa all'attività delle esperienze ed un senso più sentito della collaborazione vicendevole nei lavori e nelle discussioni di gruppo e nelle iniziative di classe, ed in più una maggior democraticità di rapporti interpersonali.

b) *relativamente all'individuo*: più che cambiamenti di direzione nelle scelte, si verificano cambiamenti di livello di scelta, una maggior coscienza delle conseguenze delle decisioni prese, una visione più ampia delle possibilità di formazione e di inserimento nel mondo del lavoro, un più chiaro senso delle proprie possibilità e responsabilità, e una notevole diminuzione dell'insicurezza e dell'ansia che normalmente accompagnano le decisioni prese.

CONCLUSIONE: l'orientamento come fonte di armonia e di benessere

È cosa ovvia per tutti che ogni lavoro implica fatica e limitazioni di vario genere, ma è anche altrettanto chiaro che un lavoro che risponda appieno ai propri interessi, è una fonte di soddisfazione che contribuisce decisamente a dare senso ed armonia al proprio modo di essere e di vivere. Non per nulla si dice che *scegliere una professione, è più che scegliere una professione, è scegliere un modo di vivere in armonia con se stessi e con la società.*

Dato che il lavoro è il cammino ordinario dell'uomo verso quell'eternità di Amore a cui tutti siamo chiamati, aiutare a far delle buone scelte, non è solo un *counseling* destinato a portare un benessere ed un'armonia nel tempo, ma anche, per il credente, un impegno professionale terapeutico ad alta valenza morale e religiosa.

Documento CONFAP
approvato dal
Consiglio di Presidenza
Roma, 6 marzo 1997

Formazione Professionale regionale, documento Berlinguer, accordo per il lavoro

Le riflessioni che seguono intendono offrire un contributo critico allo sviluppo del dibattito sul "Riordino dei Cicli scolastici", come delineato dal Documento del Ministro Berlinguer del 14 gennaio 1997, nell'ottica di evidenziare le connotazioni istituzionali e culturali della Formazione Professionale regionale; formazione che l'Accordo per il lavoro del 24 settembre 1996 riconosce componente a pieno titolo dell'ambito del sistema formativo nazionale.

1. Anche se il Documento Berlinguer si presenta solo come riforma del sistema dell'istruzione scolastica, tuttavia esso non può essere delineato senza fare riferimento al quadro complessivo dell'intero sistema formativo nazionale che, storicamente, nel nostro Paese si articola in due sottosistemi: quello scolastico, di competenza del Ministero della Pubblica Istruzione e quello formativo professionale di competenza delle Regioni; sottosistemi tra loro paralleli e non comunicanti, non essendo prevista la possibilità di passaggi dalla Formazione Professionale alla Scuola.

2. Il sottosistema della formazione professionale regionale, attraverso sviluppi successivi, si è struttura-

to per rispondere ad una pluralità di esigenze formative che potenzialmente coprono tutte le transizioni che le persone si trovano a vivere lungo l'arco della vita: dalla formazione per il lavoro alla transizione studio-lavoro, dalla disoccupazione al lavoro, dal lavoro al lavoro, mediante percorsi di formazione: post-obbligo; post diploma e post laurea; per soggetti disoccupati; per occupati; per soggetti a rischio di marginalità sociale e culturale.

La legge n. 845/78, che regolamenta attualmente tale sottosistema, riconosce quali soggetti erogatori di questi servizi di pubblica utilità una pluralità di attori, di diversa natura e rappresentatività.

A differenza di quanto accade nel sottosistema dell'istruzione scolastica, in quello della formazione professionale viene così assicurato, di diritto e di fatto, un pluralismo istituzionale ed educativo-formativo finanziato da Pubbliche Amministrazioni.

Nell'ambito di tale assetto pluralistico, specifica rilevanza hanno gli Enti di ispirazione cristiana aderenti alla CONFAP nonché l'ENAIP, che in particolare qualificano l'offerta formativa nei confronti delle utenze deboli (sia quella della prima formazione post-obbligo, sia quella del disagio sociale e dell'handicap).

3. L'"Accordo per il lavoro" del 24 settembre 1996 configura un sistema formativo "a due gambe" ossia articolato in due sottosistemi:

- uno, di competenza del Ministero della P.I., finalizzato a fornire una "formazione culturale" e "preprofessionalizzante";
 - l'altro, di competenza delle Regioni, marcatamente professionalizzante, e "con una finalizzazione specifica al lavoro attraverso un forte legame con la realtà produttiva, economica e professionale".
- Afferma inoltre la necessità di una loro integrazione istituzionale
- sia nei percorsi relativi all'assolvimento dell'obbligo
"Perché il prolungamento dell'obbligo scolastico abbia una vera ricaduta sociale, è necessario che... valorizzi gli apporti che il sistema di formazione professionale può recare";
 - sia nei percorsi formativi successivi
"I percorsi successivi all'istruzione obbligatoria potranno svilupparsi secondo una pluralità di opzioni, fra loro collegate in una logica di sistema e raccordati attraverso la possibilità di passaggio da una opzione ad un'altra (...) Esso (il segmento post-obbligatorio non scolastico, *n.d.r.*) prevederà per le già accennate possibilità di passaggio, la certificazione e il riconoscimento di crediti formativi..."

Infine, propone l'istituzione di un autonomo percorso di formazione "superiore" non in continuità rispetto alla scuola secondaria.

4. Di tale impostazione non c'è traccia nel Documento Berlinguer, tanto da legittimare il sospetto che la finalità ultima cui tende la proposta di rifor-

ma sia quella di affidare al sottosistema scolastico il ruolo di farsi carico di ogni bisogno di professionalizzazione, "saltando" il sottosistema della formazione professionale regionale che risulterebbe così confinato alla sola formazione continua e ad iniziative meramente di supporto e di carattere ancillare al sottosistema scolastico.

Si vanifica così ogni visione di integrazione fra i due sotto-sistemi, in quanto non viene loro riconosciuta pari dignità e complementarietà.

La duplicità delle posizioni prospettate, da un lato dall'Accordo e dall'altro dal Documento Berlinguer, richiedono quanto meno che da parte governativa si addivenga ad una chiarificazione.

5. Ad ogni modo, al fine di contribuire positivamente allo sviluppo del dibattito, si possono qui esplicitare alcune linee che vanno nella direzione sia della valorizzazione del sottosistema della formazione professionale regionale, sia del perseguimento della sua integrazione con il sottosistema della scuola.

Al riguardo il problema va visto a livello dei tre segmenti in cui si articola il percorso formativo; l'obbligo, il post-obbligo, il post-diploma.

a. Formazione dell'obbligo

È condivisibile, nel Documento Berlinguer, la previsione di un apporto della formazione professionale regionale nell'ultimo anno della scolarità obbligatoria (e più precisamente nel terzo anno della "scuola dell'orientamento", ossia dal 14° al 15° anno di età).

Va tuttavia precisato che:

— tale apporto è da ritenersi strutturale, e non ipotetico né subalterno (in quanto deve essere assicurata una autonoma determinazione delle modalità di realizzazione nell'ambito dell'obiettivo formativo definito dalla norma di riordino);

— il terzo anno della scuola dell'orientamento rappresenta l'ultimo della fascia dell'obbligo, ma anche il primo di un percorso bi-triennale della formazione professionale regionale.

Tale opzione comporta, ovviamente, una riqualificazione delle strutture formative del sottosistema regionale verso una progressiva evoluzione in Agenzia formativa (intesa come Centro polifunzionale di servizi formativi).

b. Formazione post-obbligo

Il sottosistema regionale gioca un ruolo importante in quanto consente una migliore realizzazione della formazione in alternanza (l'apprendistato, soprattutto) e consente una differenziazione dell'offerta formativa nei confronti di quelle fasce di utenza che difficilmente trovano nel sistema scolastico risposta ai problemi di disagio sociale o personale che le caratterizzano e

di quella fascia di età dove si realizzano i più alti fenomeni di dispersione scolastica.

Per tale esigenza esiste, in tutti i Paesi europei, una consolidata tradizione di canali formativi che hanno un duplice compito: qualificare professionalmente e integrare socialmente.

E non a caso il Libro Bianco della Commissione *"Insegnare e apprendere. Verso una società cognitiva"* (1996) evidenzia la necessità di una scuola della seconda chance.

È importante dunque, che il disegno di riforma del sistema formativo complessivo preveda anche:

— un canale formativo professionale regionale, autonomo e parallelo a quello scolastico;

— una certificazione dei percorsi del sottosistema regionale in modo tale da assicurare il passaggio a quello scolastico.

c. Formazione post-secondaria

Sono condivisibili nel Documento Berlinguer:

— la rilevanza data a nuovi canali "scolastici" professionalizzanti "alternativi agli studi universitari" e destinati a coprire i fabbisogni di professionalità medio-alti riconducibili ai c.d. quadri intermedi;

— il riconoscimento del ruolo programmatico delle Regioni anche su tale offerta formativa.

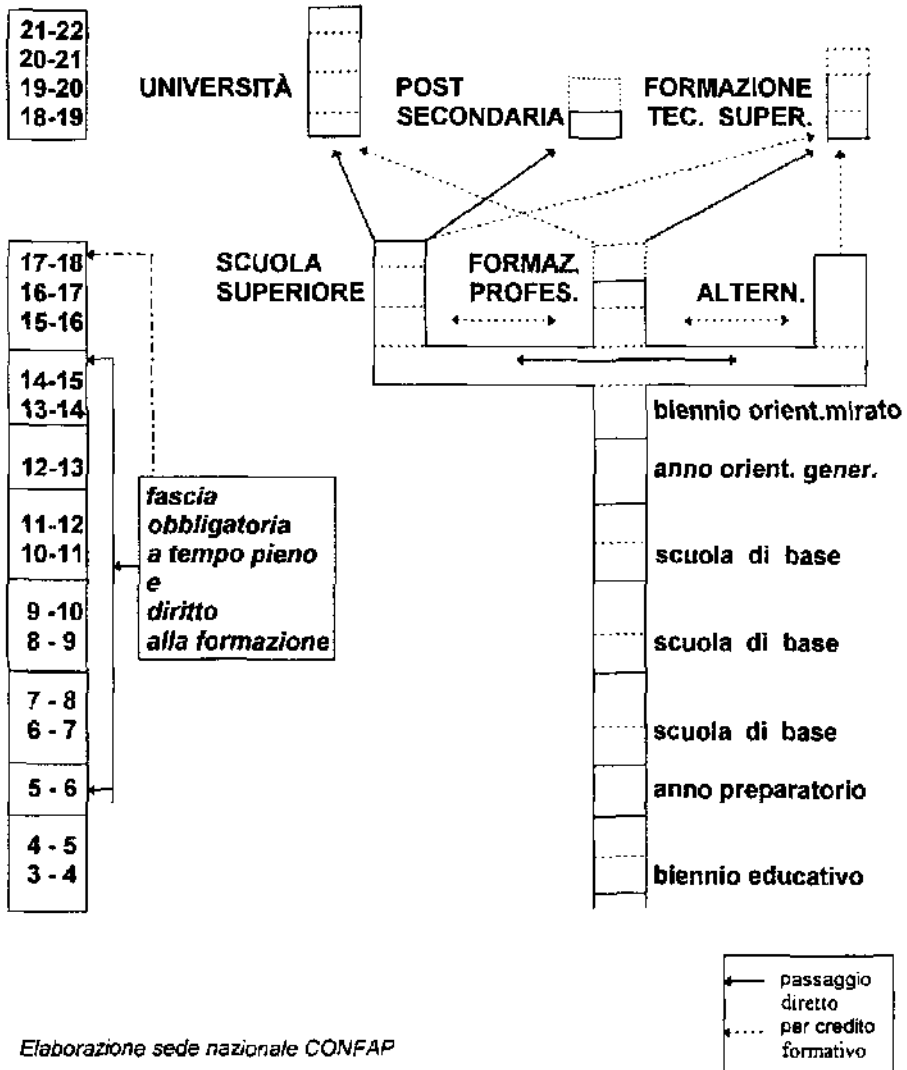
Tuttavia risulta riduttiva l'adombrata possibilità che tale "canale" possa essere utilizzato dalla scuola, "che specialmente attraverso l'istruzione professionale ha accumulato esperienze e capacità meritevoli di essere valorizzate".

Dal canto suo, invece, l'Accordo per il lavoro connota tale segmento:

— sul piano *gestionale*, con il "coinvolgimento" di più attori interessati (università, enti di FP, aziende, ...);

— sul piano organizzativo, con modalità operative dotate di flessibilità, di sperimentazione e di autoregolazione rispetto all'evoluzione tecnologica e produttiva.

SCHEMA CONFAP



Elaborazione sede nazionale CONFAP

La ventesima Assemblea della Federazione Nazionale CNOS/FAP

Dal 17 al 19 aprile 1997 si è tenuta a Frascati, Villa Campitelli, l'annuale assemblea della Federazione CNOS/FAP. Cinquanta Responsabili della F.P. CNOS/FAP si sono ritrovati, come responsabili di 58 soci della Federazione (i soci attualmente sono 106, di cui 39 soci ad personam e 67 istituzioni che promuovono o attuano la F.P.) per gli adempimenti statuari, ma soprattutto per riflettere sulla attuale situazione della F.P. in Italia e prendere delle decisioni, che tendano a sostenere le trasformazioni oggi in atto nel sistema di F.P.

Di fronte ai cambiamenti incessanti richiesti dalla situazione del mondo economico e del lavoro, dalle difficoltà finanziarie delle Regioni che spingono a subordinare i propri finanziamenti ai cofinanziamenti del FSE, l'Assemblea ha portato la sua riflessione sulla situazione della Federazione, sui nuovi assetti istituzionali che il "pacchetto Treu" e il Documento Berlinguer fanno presagire, sui cambiamenti di organizzazione del CFP e sull'ampiezza dell'utenza degli interventi di F.P.

Situazione della Federazione.

Nella sua *relazione morale, organizzativa ed finanziaria sullo Stato della Federazione*, il Presidente, dopo aver evidenziato i nuovi contesti in cui la Federazione

si trova ad operare, ha messo in rilievo la complessiva tenuta associativa della Federazione, le iniziative portate avanti dalla Sede Nazionale, la sostanziale tenuta delle attività nelle Regioni, le difficoltà finanziarie derivanti da finanziamenti inadeguati ed erogati con ritardi notevoli, ma la sostanziale solidità economica della Federazione nel suo complesso. Tutto questo fa ben sperare per il futuro, nella previsione di affrontare il futuro.

Previsione dei nuovi assetti istituzionali.

L'aggiornamento sui *mutamenti legislativi nazionali* in atto o in previsione ha portato a prendere coscienza dei mutamenti istituzionali, che, con le inevitabili difficoltà insite in ogni cambiamento, potrebbero essere portatori di nuove opportunità di intervento.

Riguardo ai *cambiamenti organizzativi dei CFP*, sia i finanziamenti europei, con la spinta a considerare le azioni formative non come semplici "corsi" da effettuare, ma come opportunità di programmazione di interventi attraverso l'analisi del territorio, l'orientamento degli utenti, il contatto con il modo del lavoro, sia le ricerche e lo stesso CCNL 1994-97 spingono ogni Centro a una trasformazione sostanziale. In esso sono necessarie professionalità nuove, legate essenzialmente alla figura del formatore, ma con articolazioni complesse. Per questo in ogni CFP, che voglia essere veramente un Centro Polifunzionale, capace di erogare i servizi di Formazione Professionale richiesti dal territorio e dagli utenti, debbono essere presenti nuove competenze, che richiedono a loro volta una riorganizzazione strutturale del Centro. A supporto dei Centri, vi dovrebbe essere una efficiente organizzazione della Sede Regionale, che faccia da interfaccia con gli Enti pubblici, ma che sappia anche fare da supporto per la progettazione, l'analisi, la verifica, la rendicontazione delle azioni formative.

Riguardo all'*utenza dei Centri di F.P.*, la Federazione, pur mantenendo la tipica preferenza per la fascia di utenza giovanile e di prima formazione dopo l'obbligo scolastico, in considerazione dell'allungarsi del periodo della giovinezza e del continuo spostamento dei limiti di età entro i quali i giovani oggi maturano i loro orientamenti di vita, deve avere capacità di intervento su tutta la fascia dei giovani adulti. Inoltre i continui cambiamenti del mondo del lavoro, con le crisi occupazionali conseguenti, richiedono ai Centri di essere sensibili ai bisogni del territorio in cui operano attraverso il sostegno ai disoccupati, ai lavoratori che richiedono interventi di riqualificazione della loro professionalità.

Come risposta a queste esigenze, l'Assemblea ha preso alcune *decisioni*, per impegnare la Federazione attraverso il suo Consiglio Direttivo, ha rendere efficace lo sforzo di cambiamento e di ammodernamento in atto. Le riportiamo.

L'Assemblea Nazionale della Federazione CNOS-FAP dà mandato al Consiglio Direttivo Nazionale:

1. di elaborare una mappa di indicatori fondamentali della qualità formativa integrale, allo scopo di acquisire anche la certificazione di qualità dei Centri CNOS/FAP polifunzionali.

2. di approfondire — a rafforzamento della validità del servizio formativo salesiano verso i destinatari giovani adulti, adulti ed extracomunitari — adeguati contenuti e metodologie formative, al fine di assicurare un possibile ed efficace servizio formativo salesiano.
3. di promuovere e sostenere iniziative di approfondimento critico della "Proposta di riordino dei cicli scolastici", al fine di pervenire a valutazioni da confrontare e raccordare con altri soggetti interessati, soprattutto con l'Associazione nazionale CNOS/Scuola e con gli Organismi CEI.
4. di impegnare ciascuna delle proprie Sedi Regionali a predisporre un adeguato sistema di organizzazione e di funzioni corrispondenti alla nuove esigenze di servizi al territorio.
5. di curare presso ciascuna delle proprie Sedi/Associazioni Regionali la elaborazione di un piano di formazione dei formatori nel rispettivo territorio a servizio, rafforzamento e sviluppo dell'azione formativa CNOS/FAP
6. di sviluppare iniziative e programmi di accompagnamento organizzativo e formativo finalizzato ad assicurare il processo di trasformazione del CFP verso un modello polifunzionale, con riferimento anche al CCNL 1994-97.

ELIO
LAGO Attività del CNOS/FAP
nelle carceri Venete;
giovani, carcere e società

La mia prima esperienza con il carcere inizia quasi occasionalmente.

Mi trovavo in Germania, titolare di una Missione Cattolica per l'assistenza religiosa agli italiani emigrati in quel paese. Un parrochiano di questa Missione a Moenchengladbach era stato messo in carcere. Io ero giovane e pensavo al mondo delle carceri come un luogo di delinquenti ed assassini feroci. Decisi di fargli visita. Avevo paura. Adesso questo mi ammazza, pensavo. Ma il detenuto mi rispose che cercava semplicemente di capire se poteva fidarsi di me. "voglio vedere se posso fidarmi di lei". A distanza di ventun anni mi sento ripetere le stesse parole dai detenuti che frequento: "Dopo quarant'anni mi sono riconciliato con me stesso, con la famiglia, con Dio. Grazie." Porto con me l'esperienza di ogni giorno: tremore e tenerezza. A volte non so cosa dire a questi giovani, spesso così lucidi e generosi.

Mi pongo la domanda come sacerdote e salesiano: cosa posso fare per questo tipo di giovane? Che cosa potremmo fare di più noi educatori salesiani, mandati ai giovani, specialmente ai più svantaggiati e abbandonati?

La questione dei detenuti e del carcere, scoppiata

in questi ultimi anni soprattutto per la presenza di detenuti diversi (terroristi, prima, e persone legate a tangentopoli, poi) ha coinvolto anche la Chiesa italiana. Vescovi, sacerdoti, religiosi, gruppi diversi di Cristiani si sono mossi, testimoniando, pur nella diversità delle linee, la continuità di una tradizione, secondo i tempi e le necessità: una presenza accanto agli ultimi. Chi scrive, pur non essendo cappellano ufficiale, opera da anni in questo settore.

L'incontro con quell'italiano detenuto mi ha molto spronato a scoprire questa realtà e questo mondo, spesso sconosciuto alla grande massa, con cuore e occhi nuovi.

Attraverso i corsi di scuola, di gruppi culturali e di reinserimento sociale, con l'aiuto soprattutto di persone cristianamente motivate, ho scoperto ragazzi sinceri, generosi, veri. Ho scoperto, con stupore, che la popolazione detenuta è, nella grande maggioranza, popolazione giovane (dai 18 ai 25 anni), condotta in carcere da ingenuità, stupidità e, solo raramente, da "furbizia" mal riuscita: droga, spaccio, collisione con malavitosi.

Premesse

Ritornato in Italia ho continuato questo contatto. In collaborazione con il CNOS/FAP Veneto, con la spinta in modo speciale di don Romano Bettin, Delegato regionale, a Venezia, prima, e poi a Vicenza e a Verona, mi sono inserito in questo servizio con le modalità tipiche della esperienza educativa salesiana per la preparazione al lavoro attraverso Corsi di formazione professionale riconosciuti dalla Regione Veneto e miranti al conseguimento di una qualifica.

Mi soffermo su questa modalità di presenza, tralasciando altri interventi: Volontariato di assistenza, colloqui personali, catechesi, post carcere.

Per meglio inquadrare il problema, mi sia concessa una *premessa*.

Cercare di riflettere sulla portata attuale del "visitare i carcerati" significa oggi cogliere il rapporto tra carcere e società in tutta la sua portata culturale, sociale, politica, educativa. Ci sono problemi legati alle vicende della evoluzione del mondo giovanile, della società, del diritto, che non possono essere ignorati senza incorrere in risposte astoriche, ingenuie, puramente assistenziali e scarsamente educative.

Interrogarsi sui vari interventi accanto a questi giovani per garantire una efficace offerta di reinserimento e di recupero, è un modo per riconoscere la dignità intangibile del detenuto come persona. La riflessione aiuta a verificare e modificare una "cultura" giustizialista, comune, purtroppo, anche in chi si dice seguace di Cristo venuto a "liberare i prigionieri" e condannato dalla giustizia di allora perché malfattore. La mia esperienza non parte da astrazioni, ma dal vissuto di tutti i giorni e vuole essere un contributo per avviare un processo di conversione in chi sta "fuori".

Il detenuto, come l'affamato, l'infermo, non è semplicemente oggetto di attenzione e di amore, ma un soggetto che ci viene incontro e, spesso, anche

senza che lui se ne accorga, ci interpella, ci chiede del sapore umano della vita, del senso del nostro vivere, della fede, di Dio. È una *persona che ci interpella*; è un giovane che chiede.

Parlare di carcere e di detenuti richiede, prima, una conversione di mentalità, una riconciliazione. Ogni riconciliazione domanda la presenza di due partner che dialogano sullo stesso piano, in uno scambio di dare e di ricevere gratuito. Non è il conteggio delle colpe che aiuta a cambiare.

Le singole colpe a volte sono considerate reati, a volte no. Ciò dipende non solo da leggi, processi, ecc., ma anche da ideologie, da poteri impostisi con la violenza, da ingiustizie sociali, dai mezzi di comunicazione. Chi sbaglia chiede solo di trovare cuori aperti che non rinfaccino continuamente gli errori commessi. Nasce di qui la speranza. Qualcuno ancora mi vuole bene. Questo domandano i carcerati: non rubateci la speranza.

Nel detenuto la speranza non è accresciuta dal desiderio di essere rilasciato e di poter tornare a casa, ma dallo scoprire in sé qualità positive da cui partire per un futuro migliore. Solo così accetta la propria situazione e accoglie con sentire positivo le persone che incontra.

È la speranza. Egli attende che si veda in lui la persona crocifissa e insieme risorta, la sofferenza, ma anche il mutamento, il suo domani.

Nessun detenuto si crede innocente. Ciò che scopre è che la sua colpa fa parte di una colpa collettiva, più grande: chi più, chi meno. Questa consapevolezza impone un confronto per ascoltare che ha molto da dire, ma non ha voce, perché gli è tolta la parola.

Il perdono è dono e compito.

La fascia giovanile, alla quale ogni educatore è chiamato a dare una risposta oggi, include anche questo tipo di giovane. La radicalità della parabola del buon samaritano è attuale ieri come oggi.

Ogni giovane, senza distinzioni, è mio prediletto, soprattutto se bisognoso e abbandonato. Don Bosco, poi, non aggiunge mai ..."vi voglio bene, cari giovani, purché siate buoni, bravi, educati, riconoscenti e rispettosi..."

L'amore per i giovani è amore evangelico.

È un tutt'uno con la giustizia e supera ogni metro umano. Su misericordia e perdono ad ogni pagina del Vangelo vi è un crescendo, che è impressionante.

L'intervento del CNOS/FAP negli istituti di pena.

Parte da queste premesse ogni intervento nel carcere in questi anni con corsi di formazione professionale. I corsi tenuti sono stati:

A Venezia:

- corso per meccanici-idraulici
- corso per restauratori del legno
- corso per editoria serigrafia
- altri corsi occasionali per cucina, estetica, sartoria, informatica.

A Vicenza:

- corso di giardinaggio
- corso di grafica cartellonistica
- corso di alfabetizzazione informatica.

A Verona:

- corso per esperte tessili.

Il numero di iscritti ad ogni corso varia dalle dieci alle 15 persone.

Come sempre, i corsi accanto al momento pratico e manuale pongono il passaggio teorico, di motivazione, di dibattito, dell'approfondimento culturale che sta alla base di ogni esperienza lavorativa, ricuperando i valori positivi della famiglia e della società odierna, il senso della legalità all'interno del vivere sociale, il senso della solidarietà, del perdono e del vivere insieme.

I numeri sono solo cifre, ma la condivisione ed il perdono sono una sfida, un lievito credibile.

L'efficacia del lievito trova vie innumerevoli per dare spessore alla speranza. Si tratta di ricostruire insieme una mappa di valori di convivenza e di solidarietà, di non perdere di vista il rispetto dei diritti umani fondamentali propri e altrui. Questo significa oggi "praticare opere buone in modo nuovo". Tra tanti frammenti di questo "nuovo" c'è la difesa dell'identità della persona, in una società che tende a cancellarla.

Nessuna volontà di cancellare il passato. Semmai lo sforzo dello sguardo nel passato è per una ripresa di un cammino, iniziato quasi sempre nella prima giovinezza, nei gruppi parrocchiali e di catechesi, in famiglia, a scuola.

Nessuna illusione: non è facile e non saremo in molti. Ma l'urgenza resta. Oggi la possibilità di rispondere alle richieste di aiuto è affidata a noi.

Perché l'intervento del CNOS/FAP nel carcere?

La presenza dei Salesiani del CNOS/FAP nel carcere è un segno di interessamento concreto della Chiesa per i carcerati.

La scarsa organizzazione del volontariato, estremamente ridotto, poco qualificato e con pochi giovani, le difficoltà tipiche di questo tipo di servizio, la carenza di una azione di sensibilizzazione, la mancanza di incentivi e di gratificazioni con poche consolazioni e molte delusioni, rendono la presenza religiosa nel carcere precaria e affidata quasi unicamente alla figura del cappellano.

L'aspetto religioso in carcere, così tranquillamente accettato per l'amministrazione carceraria, corre il rischio del sospetto per il messaggio proprio della religione stessa.

Il passo dalla religione come medicina soporifera a religione come oppio è sovente troppo breve. Accanto alla religiosità di chi si sente un brutto, un irriducibile che violenta Dio, c'è un altro stile con cui porsi di fronte al pro-

blema religioso: chi avverte l'errore e vuole ricostruirsi, chi vuole uscire dalla violenza e operare nella società e insieme alla società. Molti detenuti domandano di dialogare con uomini di chiesa, ai quali chiedono una testimonianza di umanità.

È un tipo di religiosità diversa, più meditativa, che scruta per vedere se trova uomini di chiesa come interlocutori attenti. Dai loro discorsi, dai loro scritti scaturiscono spesso linfe evangeliche che esigono collaborazione sociale. Il detenuto si chiede perché la comunità cristiana, a cui presta attenzione per quanto fa per la pace, per la promozione dell'uomo, non tenga poi conto di questo grido di chi è dimenticato, emarginato, ignorato nei suoi diritti. Molti di questi detenuti sono ragazzi, giovanissimi; si resta sorpresi della loro ingenuità.

Basterebbe un tocco di umanità e molti di loro capirebbero e giudicherebbero diversamente molte cose. Non si vuole fare una esaltazione del problema detenzione, ma si vuole soltanto dire la verità, capire l'uomo vero, nascosto dietro le facciate, non quello che si legge sui giornali. Gli interventi nel carcere devono produrre un vero rinnovamento nell'individuo, sensibilizzare la società, preoccuparsi della famiglia del detenuto, della moglie, dei genitori piegati da questa triste esperienza, dei figli che pagano senza colpa.

Si dice e si scrive: la legge è eguale per tutti. Questa è più una civile aspirazione che una realtà. Gli emarginati, i deboli, i poveri economicamente e culturalmente, non sono in grado di difendersi con efficacia pari a quella di coloro che possono fruire di aiuti. La legge è come la pioggia: cade su tutti, ma c'è chi ha l'ombrello e chi è senza. I più deboli, sovente per trascuratezza, per interesse, pagano più di quanto devono. Sappiamo tutti che ci sono ostacoli economici e sociali che limitano l'uguaglianza dei cittadini. Si pensi alla difesa d'ufficio: sovente non è un mezzo sufficiente. Urge perciò un minimo di cultura giuridica per rendere effettiva la funzione riabilitativa e di ricupero, alla quale tende, astrattamente, ogni condanna.

Anche le misure chiamate alternative, come il lavoro esterno al carcere, la semilibertà, l'affidamento in prova al servizio sociale, gli arresti domiciliari, l'espiazione della pena presso comunità terapeutiche, non risolvono il problema se non viene curato l'anello di congiunzione fra chi è dentro e chi è fuori. Solo sentimenti positivi aiutano a riscattarsi, a rompere il cerchio dell'isolamento.

Sul territorio, le persone, il mondo delle relazioni, le strutture e le risorse devono sensibilizzarsi in modo continuato e stabile per offrire risposte adeguate a questo problema.

C'è ancora troppa distanza tra chi ha grane con la giustizia e chi deve amministrare la giustizia. E su questo i mezzi di comunicazione hanno colpe e responsabilità. Quasi sempre il racconto dei giornali è quello dei carabinieri o della polizia, fonte prima, e spesso unica, della informazione: quindi la notizia è di parte. Si informa, si forma il lettore e si deforma.

L'opera di recuperare e di prevenzione a situazioni peggiori tramite i corsi di formazione professionale è solo un tentativo di ricucire o sanare fallimen-

ti della famiglia, molte volte assente, fallimenti della scuola, parola per molti quasi sconosciuta: scuola che li ha bocciati, rifiutati, emarginati.

I corsi di formazione professionale, con i dibattiti di formazione umana e religiosa, sono in funzione di un recupero al mondo del lavoro; sono un modo di creare stima di sé, delle proprie capacità, stima e rispetto dell'altro, al di là degli sbagli, per superare il trauma di una solitudine infantile per affetti mancati o negati. I momenti di socializzazione, tipici di questi corsi, servono a smitizzare il ruolo di bande giovanili che spingono l'ingenuo a piccoli reati, all'uso di espedienti, alla prostituzione, alla droga. Questi ragazzi vivono sovente infangati e ricattati in storie infinite di piccola malavita.

Il nostro servizio è una povera goccia in un oceano, ma ha la pretesa di dare un contributo educativo e formativo, perché questo periodo di detenzione non diventi punto di partenza per altra emarginazione e altra solitudine.

Ognuno dei formatori è consapevole, per esperienza diretta, che non è né facile né semplice: i dibattiti "teorici" si alternano a momenti di manualità e "praticità".

I momenti di scambio e solidarietà vera, come quelli che si verificano in questi corsi, cancellano ogni etichetta. Il detenuto è felice di sentirsi trattato da persona normale. Anche le revisioni sul passato sono affrontate: la rabbia dell'affrontare uno Stato, che li penalizza implacabile, mentre prima, al momento del bisogno, era latitante, viene attutita e ridimensionata.

L'approccio a una professione, in questi corsi, vuole rivalutare e non perdere cose scoperte come fondamentali per la vita: lavoro, affetti, casa.

Il confronto con persone non strettamente legate all'amministrazione carceraria toglie anche pregiudizio nei confronti della società.

Il detenuto conosce le battute ironiche e facili di molti cittadini: "In fondo, dopo tutto, in carcere non si sta male, si vive da mantenuti a carico della comunità". Sanno che questo è lo scotto da pagare e che, sull'onda dell'emozione pubblica, disprezzo e disistima renderanno la sua vita all'interno più difficile e più rischioso il suo reinserimento a fine pena.

È anche consapevole che ogni tentativo di "umanizzare" la sua giornata in carcere viene considerato cedimento e debolezza da parte dei pubblici poteri. Si dimentica che questi cittadini, prima o poi, torneranno, secondo lo spirito e il dettato della Costituzione, nella società. Ma torneranno come? Peggiorati o migliorati?

Mi sia concesso, a questo punto, di inserire direttamente l'argomento dell'intervento della Chiesa nelle case di pena. La Chiesa non si è mai ritirata dall'appoggio dei suoi uomini impegnati nel carcere. Proprio nel Cristianesimo vi è l'insegnamento della recuperabilità di ogni essere umano. La chiesa dice da sempre che nessuna emergenza può intaccare i diritti dell'uomo. Se non sono reo, non mi puoi condannare: questo è diritto acquisito da secoli. Il detenuto chiede oggi alla Chiesa una grande attenzione ai suoi diritti personali, ai diritti primari, ai diritti acquisiti nelle nostre legislazioni moderne: diritto alla salute, all'igiene, alla privacy intima, al dialogo, al rispetto, alla sentenza che provi il reato, ad imparare una professione.

I momenti di formazione culturale suggeriscono poi nuove vie per rendersi collaboratori attivi per situazioni precarie all'interno del carcere (si pensi agli stranieri, a chi non sa neppure scrivere una lettera, ecc.) e trovare nuove risorse per passare meglio il tempo di ozio, che è terribile per chi deve restare dentro il carcere. "Non vogliamo marcire, vogliamo fare qualcosa!" L'ozio, il fare nulla li deprime. Della qualità delle risposte date a queste urgenze siamo tutti responsabili.

Mi piace citare alcune battute di un discorso del card. Martini ad un convegno di cappellani del carcere: "Penso che certamente nessuno, oggi, arrestato o condannato, arrivando al carcere abbia coscienza di entrare in un luogo di redenzione, nel palazzo costituito per il suo recupero. A tutti coloro che vi entrano, perché portati passivamente, il carcere appare come il luogo costruito per punirli, per privarli della loro libertà, forse qualcuno potrebbe dire anche per annientare la loro personalità. C'è di più. Alle volte capita di assistere impotenti spettatori a violenze irrazionali e avviliti commesse contro l'uomo, contro la persona umana, uomini e donne, nell'ambito del carcere e a un sistema di violenza che si sviluppa e si riproduce all'interno del carcere stesso".

Resta pur sempre un limite radicale che si pone a chi opera in carcere: è possibile educare senza il presupposto essenziale al processo educativo: la libertà?

Una esperienza di dopo carcere

Il gruppo "Arca '93" ha fissato la propria attenzione su questo aspetto: si può seriamente collaborare e dialogare per una revisione seria della propria vita solo in un clima di libertà. Il dopo il carcere, per esperienza diretta, ci è parso il momento carente nell'organizzazione degli interventi. Troppi parlano di detenzione, pochi chiedono come mai molti, i cosiddetti recidivi, ritornano dopo poco tempo ancora dentro il carcere. Il problema della prevenzione per un inserimento sociale e lavorativo restano uno spazio e una domanda che richiedono risposte per una alternativa alla detenzione.

Il gruppo, diventato nel frattempo Associazione, è nato negli anni '90. È un gruppo nuovo ed ecclesiale nel senso più ampio e vero del termine, costituito da sacerdoti religiosi e secolari, religiosi e religiose, laici cristianamente motivati, fra i quali alcuni operatori salesiani.

Si pongono come obiettivo a lungo termine l'inserimento completo e normale degli ex-carcerati dopo il periodo di detenzione. La proposta di una adeguata accoglienza viene fatta soprattutto nel quartiere, nel paese, nella parrocchia, coinvolti nella fatica del perdono e dell'aiuto. Il gruppo ha cercato persone e mezzi pratici per dare una risposta a chi, uscito dal carcere, non ha più né casa, né lavoro, né famiglia. La Caritas diocesana ha messo a disposizione i locali per l'ufficio per l'ascolto e delle stanze arredate per l'accoglienza. Chi scrive, coordinatore del gruppo, avvicina dentro l'istituto di

pena gli eventuali ospiti per verificarne la disponibilità ad un lavoro serio di ricupero e reinserimento. L'ospite accolto e seguito rimane nel Centro di accoglienza per due mesi e si attiva per una ricerca di lavoro e per una sistemazione definitiva, accompagnato da operatori del Gruppo e da operatori dell'Ente pubblico (Comune, USL) coinvolti nel progetto.

Bilancio? È positivo, anche se, come si può immaginare, non sono mancate le sorprese. Il Gruppo ha optato, fra i più bisognosi, per quelli che non hanno problemi di tossicodipendenza, perché per loro ci sono già strutture e risposte adeguate. È una goccia in un mare di "bisogni" e di richieste.

Accompagniamo e seguiamo ogni singola esperienza come qualcosa di sempre nuovo, di prezioso per ognuno di noi.

Ogni caso è un modo diverso e unico, come la storia e la vita di ogni persona, e richiede accoglienza sempre da reinventare. Il gruppo cerca di adeguarsi con incontri di riflessione, che aiutino a rimotivare e a curare meglio il servizio dato. A richiesta interviene a dibattiti nelle scuole, nei gruppi parrocchiali, con l'unico intento di sollecitare l'opinione pubblica, soprattutto le comunità ecclesiali, a superare una cultura che vede nella carcerazione l'unica possibilità di pena. Anche questo gruppo è un gruppo di prevenzione ed è aperto a tutti: si domanda solo un po' del proprio tempo da dedicare agli altri.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

A CURA DI
GUGLIELMO MALIZIA

CARDUCCI (Ed.), *Problemi della società dell'informazione*. Articoli tratti da "Società dell'Informazione", L'Aquila, Scuola Superiore G. Reiss Romoli, 1996, pp. 233.

Semplificando al massimo il discorso, si può probabilmente affermare che sul piano economico lo scenario appare dominato da sei dinamiche principali: il passaggio graduale da un'economia di scala ad una della flessibilità, la progressiva terziarizzazione dei processi, l'avvento delle nuove tecnologie, l'internazionalizzazione dei processi, l'emergere del concetto di qualità totale, la transizione da un modello meccanico di organizzazione e di gestione ad uno organico. In particolare, sono questi i fattori che stanno contribuendo alla transizione verso la società dell'informazione.

Mi soffermo solo su alcuni: anzitutto l'avvento delle Nuove Tecnologie dell'Informazione. Queste sono nuove perché muta l'oggetto che non è più la produzione di un pezzo o la scrittura a macchina di una lettera, ma sono operazioni di natura più intellettuale come il controllo di processo o l'innovazione. Esse creano problemi per le occupazioni tradizionali in quanto tendono ad assumerne i compiti e perché restringono le possibilità di lavoro. In una prospettiva più ampia e in positivo le NTI hanno introdotto l'umanità nella fase della comunicazione universale in quanto le informazioni possono essere messe a disposizione in tempo reale in qualsiasi punto della terra e l'interattività consente di trasmettere conoscenze e di dialogare senza limiti di distanza o di tempo.

La libera circolazione mondiale delle immagini e delle parole costituisce tra l'altro uno dei grandi acceleratori della mondializzazione. Più in generale, lo sviluppo impressionante della scienza e della tecnologia, che sta rivoluzionando le nostre società, si caratterizza anche per l'internazionalizzazione dei processi che non si limita alle multinazionali. Di fatto, si estende la cooperazione tra aree geografiche e si sta sviluppando l'integrazione nelle produzioni, nei mercati e negli stili di consumo. Per effetto della deregolamentazione e dell'apertura dei mercati finanziari tutte le economie sono largamente condizionate dai movimenti di masse enormi di capitali che passano con grande velocità da un luogo all'altro, attratti dalle differenze nei tassi di interesse e dalle anticipazioni speculative, e che sembrano imporre le loro esigenze persino ai governi nazionali.

L'affermarsi della qualità totale significa che è quest'ultima, intesa come soddisfazione del cliente, e non il profitto, a occupare il primo posto nelle finalità di un'impresa. In altre parole diviene decisiva la qualità percepita dal cliente e la misura operativa è fornita dal successo commerciale. A monte dell'emergere di tale concezione vi sarebbe la riscoperta della finalizzazione del processo produttivo all'uomo, che tornerebbe a occupare di nuovo il centro della scena.

In altre parole, si sta compiendo il passaggio da un modello industriale di economia ad uno post-industriale. Il primo pone l'accento su una concezione quantitativa della crescita (trarre più dal più), sul volume della produzione, su una impostazione lineare, atomistica, gerarchica, dualistica e manipolativa del lavoro e della sua organizzazione; il secondo sottolinea la qualità e l'intensità dello sviluppo (ottenere più dal meno), il valore della produzione, la natura simbolica, interattiva, contestuale, partecipativa, autonoma e intellettuale dell'attività occupazionale e della sua strutturazione.

Il volume in questione presenta con ricchezza di argomentazioni, criticità di analisi e ampiezza di orizzonti il passaggio alla società dell'informazione. Si tratta pertanto di una pubblicazione di notevole spessore scientifico, raccomandabile per esperti e per anche per operatori.

G. Malizia

ZANIELLO G. (Ed.), *La prepedagogicità della sperimentazione*, Palermo, G.B. Palumbo & C. Editore, 1997, pp. 252.

Sul piano organizzativo, il modello tradizionale della innovazione consiste nell'introduzione per via d'autorità e il mancato rispetto delle disposizioni dall'alto comporta l'applicazione di sanzioni. La generalizzazione dei mutamenti su tutto il territorio nazionale costituisce il vantaggio principale di tale strategia; al tempo stesso esiste il pericolo di un'osservanza formale da parte dei docenti perché non si è cercato di creare un consenso adeguato attorno alla riforma e, pertanto, emerge il problema di un suo possibile insuccesso a livello di cambiamento profondo del comportamento insegnante.

Da quando si è riconosciuta dignità di scienza positiva alla riflessione sull'educazione ha acquisito importanza un'altra strategia che si può chiamare empirico-razionale. Questa consiste nella traduzione dei risultati della ricerca educativa in prassi didattica per via di sperimentazione e nella diffusione dei processi innovativi nelle scuole. La procedura seguita, in quanto scientificamente corretta, assicura della vali-

dità delle indicazioni. Il problema si pone però sul piano soggettivo nel senso che in genere le organizzazioni, comprese le scuole, tendono ad opporre resistenza ad innovazioni che siano elaborate da agenzie esterne come può essere un istituto di ricerca.

Dopo la delusione provata nei confronti delle riforme globali venute dall'alto, degli anni '60 e '70, il fulcro dei processi di rinnovamento si è spostato sul singolo istituto, sull'innovazione dal basso, in breve sull'autonomia scolastica. In un contesto di continuo mutamento la possibilità di soddisfare le esigenze che insorgono incessantemente dipende in primo luogo dalla rapidità degli interventi. Inoltre, le probabilità di successo di un'innovazione sono maggiori quando l'insegnante ne è partecipe, la sente propria, ha contribuito personalmente ad elaborarla, approvarla, attuarla. Il limite di tale strategia va visto nel pericolo di una innovazione troppo diseguale e disomogenea sul territorio nazionale.

Il volume in recensione si pone in questo quadro, in particolare nell'ambito della strategia empirico-razionale. Da più parti si fa notare che gli insegnanti non hanno finora ricevuto una informazione specifica nel campo della sperimentazione. Di conseguenza nella scuola italiana si fanno molte esperienze innovative che però non si diffondono per mancanza di una adeguata metodologia di ricerca. A volte i professionisti dell'educazione sono diffidenti nei riguardi degli sperimentalisti a causa di un linguaggio ritenuto troppo tecnico.

Per avvicinare alla ricerca sperimentale coloro che lavorano nel settore educativo è stato preparato questo volume che raccoglie alcuni testi considerati particolarmente significativi per comprendere il valore e i limiti della sperimentazione nella scuola. La pubblicazione, tuttavia, può essere letta con utilità non solo dagli operatori, ma anche dagli studiosi del settore: infatti, contiene alcuni saggi che, pur non recentissimi, mantengono tutto il loro valore e altri che sono di piena attualità; soprattutto, gli scritti risultano accomunati dalla medesima preoccupazione di mettere insieme scientificità e comprensibilità. Un altro pregio importante è che il volume è completato da un'ampia e aggiornata informazione sulle fonti di documentazione bibliografica per l'area pedagogica.

G. Malizia

A.Ge.SC.: ASSOCIAZIONE GENITORI SCUOLE CATTOLICHE, *Per la scuola e per la famiglia*. "Un'idea giovane vent'anni". 1975 novembre 1995. Atti IX Congresso Nazionale A.Ge.SC. Milano 10/12 novembre 1995, Roma, Agesc, 1996, pp. 191.

La famiglia, come appare da molteplici ricerche condotte recentemente, gioca ancora un ruolo centrale nella socializzazione dei giovani. In particolare, rappresenta l'istituzione che gode il massimo di fiducia da parte dei giovani e sembra sopravvivere alle altre agenzie tradizionali dal punto di vista della capacità formativa, nonostante i suoi evidenti limiti. Pertanto, essa merita di assurgere a uno dei pilastri fondamentali delle politiche educative pubbliche. Naturalmente, al di là delle ragioni contingenti il fondamento ultimo di questa proposta consiste nel dovere/diritto dei genitori di mantenere, istruire ed educare i figli, che è tra l'altro sancito dalla Costituzione.

E tuttavia la tenuta di tale struttura non è esente da aspetti problematici. La ricerca in materia evidenzia il bisogno dei genitori di ulteriore "crescita culturale", se si vuole che a loro volta essi riconoscano l'importanza della cultura per i propri figli. A

tale carenza si aggiunge in certi casi lo smarrimento di fronte ai cambi generazionali, l'incertezza nello svolgimento del ruolo parentale, l'incapacità progettuale, la sostanziale rinuncia a compiti e funzioni i cui contenuti appaiono nuovi e dai contorni imprecisi.

Bisogna quindi evitare che tutto questo si traduca in reali condizioni di svantaggio per i figli; al tempo stesso, si devono sviluppare in pienezza tutte le potenzialità positive presenti nella famiglia. Occorre pertanto elaborare e realizzare una coraggiosa politica a suo favore, dove risultino protagonisti non soltanto i gestori del pubblico potere, ma anche i membri stessi della diade parentale attraverso forme mature di partecipazione.

Un'azione efficace di sostegno alla famiglia passa fra l'altro attraverso la predisposizione di misure sociali e finanziarie apposite allo scopo di sollevare i genitori dal peso non indifferente delle preoccupazioni economiche che sottraggono tempo e disposizione mentale agli altri ruoli e funzioni. Si tratta, poi, di ritagliare veri e propri spazi all'interno del contesto scolastico o di strutture come le associazioni e la Chiesa, ove il ruolo parentale abbia effettive possibilità di esprimersi in base ai propri bisogni formativi. È anche necessaria la diretta partecipazione, non sporadica e non subalterna, alle attività educative mediante l'inserzione attiva nelle istanze gestionali degli istituti.

Nei suoi vent'anni di vita, l'Agesc si è impegnata con successo in tutti gli ambiti indicati sopra e il presente volume ne è una testimonianza eloquente. Inoltre, essa ha condotto con coraggio e costanza una battaglia benemerita per la libertà di educazione. Per il futuro, poi, si ripromette di operare per la valorizzazione della famiglia come istituzione fondamentale della società e soggetto autentico di diritti e di doveri.

G. Malizia

CALIMAN G., *Normalità, devianza, lavoro*. Giovani a Belo Horizonte, "Enciclopedia delle Scienze dell'Educazionc", n. 60, Roma, LAS, 1997, pp. 479.

Lo studio in esame va apprezzato anzitutto perché ha affrontato una tematica molto significativa e al tempo stesso complessa e difficile che, tra l'altro, trova ancora gli studiosi molto divisi sia sul piano teorico sia operativo. Mi riferisco alle definizioni di bisogno, rischio, povertà, devianza. L'Autore ha trattato la problematica con ricchezza di informazioni e grande capacità critica, è riuscito ad andare al fondo delle diverse questioni esaminate e soprattutto ha dato un suo contributo originale al progresso della riflessione scientifica in un ambito così importante per la sociologia in genere e per quella della devianza e della emarginazione in particolare.

Un ulteriore aspetto molto valido è consistito nel non essersi limitato a una ricerca di carattere teorico, ma nell'aver intrapreso una indagine sul campo. Da questo punto di vista lo studio offre un modello per la ricerca sociologica.

L'Autore ha saputo percorrere tutto l'iter di una investigazione empirica con correttezza: dal quadro teorico, alle ipotesi, ai questionari, alla codifica dei dati, all'interpretazione, alla verifica. Inoltre, anche l'elaborazione statistica si situa a livelli di media e alta sofisticazione.

Un terzo pregio si può riscontrare nell'aver scelto un paese dell'America Latina come scenario della sua analisi, perché è soprattutto nelle aree in via di sviluppo dove

mancano studi di questo tipo. In tale ottica egli ha fornito un ottimo contributo alla elaborazione di una progettazione efficace della prevenzione del rischio nelle città del Sud America e a servizio anche delle istituzioni formative della Congregazione salesiana. Va anche aggiunto che la conoscenza della situazione, essendo l'autore originario dell'area considerata, non ha ridotto il livello delle difficoltà: infatti, le teorie sui bisogni, sulla devianza e sulla povertà sono in generale nate nei paesi occidentali e trovano qui maggiore possibilità di essere verificate.

L'Autore ha dimostrato anche grande perizia nel raccogliere una bibliografia abbondante e aggiornata sulle varie tematiche affrontate. Inoltre, la trattazione che ne ha compiuto conferma il giudizio precedente di ricchezza di informazioni, di criticità e di logicità nell'impostazione generale. Molto curata è anche la grafica della pubblicazione a cui ha provveduto lo stesso Autore del Volume.

In conclusione si tratta di un libro che è veramente valido e che, pertanto, raccomandando ai nostri lettori che si interessano dei problemi dello sviluppo, del rapporto tra formazione e mondo del lavoro e della devianza.

G. Malizia

CECCATELLI GUERRIERI G. (Ed.), *Qualificare per la formazione. Il ruolo della sociologia*, Milano, Vita e Pensiero, 1995, pp. 231.

In interazione con l'evoluzione del sistema sociale e formativo si è assistito recentemente in Europa al progressivo allargamento delle funzioni del docente: in particolare, il suo ruolo è passato dal monopolio alla mediazione. Nell'immagine tradizionale l'insegnante è il detentore delle conoscenze e delle competenze; la sua funzione consiste nel trasmetterle a chi non le possiede e cessa nel momento in cui l'allievo ha appreso tutto ciò che sa il docente. Nel nuovo modello la trasmissione delle conoscenze ha perso di priorità, mentre il docente è chiamato sempre di più a svolgere un ruolo di mediazione tra l'educando e le informazioni per aiutare quest'ultimo a integrarle in un quadro sistematico di conoscenze. La sua funzione consiste più nel formare la personalità degli allievi e nell'aprire l'accesso al mondo reale che non nel trasmettere nozioni programmate, più nel fare da guida alle fonti che non nell'essere lui stesso fonte o trasmettitore di conoscenze.

L'azione formativa del docente spazia dalla progettazione, alla programmazione, alla docenza, allo svolgimento di compiti tutoriali nei confronti di singoli studenti o di gruppi, alla valutazione continua dei processi di insegnamento-apprendimento, alla messa in opera e all'adeguamento di programmi e metodi, all'inserimento in attività di ricerca-azione. Egli è chiamato a intervenire sempre più in profondità e ampiezza nei settori parascolastici, extrascolastici e dell'orientamento. Nell'esercizio dell'attività educativa deve essere disponibile a rapporti più partecipativi e collaborativi con gli altri docenti, con gli allievi, con i genitori e con gli altri membri della comunità. In definitiva, il profilo del docente si sta trasformando in un complesso sistema di finalità, obiettivi, ruoli, compiti e contenuti, che richiede una nuova articolazione di funzioni e di figure professionali.

Anche per quanto riguarda il formatore della Formazione Professionale non è sostenibile a livello europeo l'ipotesi di una figura unica. Per effetto delle innovazioni introdotte nei sistemi educativi si moltiplicano e si specializzano le funzioni del formatore. Questi non è più soltanto colui che trasmette le conoscenze e le competenze,

ma si trasforma in un organizzatore dell'ambiente dell'apprendimento, deve cioè predisporre le condizioni propizie per imparare. I suoi compiti consistono anche nel consigliare, facilitare, confrontare, intervenire, concepire e realizzare e non è pensabile che possano essere svolte da una sola figura.

Questo libro a cui hanno collaborato molti docenti aderenti alla Sezione di Sociologia dell'Educazione dell' AIS, mentre ricostruisce l'attuale quadro complesso e differenziato dei processi educativi, costituisce anche un contributo al progetto di ristrutturare le diversificate e complementari professionalità dell'area della formazione.

G. Malizia

RESCALLI G., *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*, "Educatori Antichi e Moderni", n. 523, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1995, pp. 282.

Dopo la delusione provata nei confronti delle riforme globali, venute dall'alto, degli anni '70, nella decade '80 il fulcro dei processi di rinnovamento si era spostato sulla singola realtà scolastica, sul progetto educativo di istituto, sull'innovazione dal basso. Il principio della singola scuola come sede prioritaria del cambio è senz'altro fecondo di risultati positivi; al tempo stesso esisteva il pericolo di un'emarginazione del polo "macro", mentre una corretta impostazione del processo di rinnovamento dovrebbe coniugare insieme l'indicazione di orientamenti generali con la sperimentazione locale.

Gli anni '90 sembrano invece caratterizzarsi per la ripresa della stagione delle riforme che vengono avviate in tutti o quasi i paesi del Consiglio d'Europa. Infatti, i sistemi di istruzione non sembrano più corrispondere alle attese della società e alla domanda sociale e tecnica di formazione espressa dai gruppi più direttamente interessati.

Naturalmente le ragioni delle riforme non sono le stesse in tutti i paesi. Nell'Europa occidentale il fattore più significativo consiste nella eterogeneità crescente del corpo studentesco che non è più costituito da una élite di dotati, ma abbraccia una percentuale elevata della classe d'età corrispondente nella quale è rappresentata una gamma molto differenziata di provenienze sociali e culturali, di attese, di interessi, di attitudini e di capacità. Nell'Europa orientale la situazione è ancor più diversificata, la domanda di innovazione cambia da paese a paese e si localizza prevalentemente sul piano curricolare.

Le differenze tuttavia non devono far dimenticare i notevoli punti di convergenza che chiaramente non mancano. Ovunque è affermata la priorità dell'educazione alla democrazia, di un'educazione definita secondo gli ideali della democrazia, contro ogni dirigismo. Da più parti si è insistito sui grandi principi dell'umanesimo europeo che pongono l'accento sulla persona, sul suo sviluppo e sui suoi valori.

L'analisi delle politiche pubbliche relative alla scuola secondaria svolta nel volume si rivolge a 5 paesi europei con caratteristiche istituzionali, politiche e culturali diverse e con sistemi eterogenei: Inghilterra, Svezia, Spagna, Francia, Germania. Nella disamina aggiornata e critica l'Autore mette a fuoco non solo e non tanto i sistemi educativi quanto i processi politici attraverso i quali tali sistemi si costituiscono, si perpetuano e si trasformano.

G. Malizia