

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 23 - n. 2 Maggio-Agosto 2007

EDITORIALE

3

STUDI

CLOTILDE LOMBARDI SATRIANI

Formazione professionale e apprendimento permanente: una sfida europea 17

FULVIO GHERGO

La formazione professionale regionale iniziale: alla riscoperta di una identità. I parte 31

FILIPPO GRASSO

La domanda di statistiche territoriali nel contesto delle politiche della formazione 52

RAIMONDO FRATTALLONE

Il bene comune oggi e i Centri di formazione professionale 59

OSSERVATORIO SULLE RIFORME

STEFANO COLOMBO

Il sistema della formazione professionale in Piemonte 75

DARIO NICOLI

I percorsi di istruzione e formazione professionale. Quadro normativo, modello pedagogico, offerta formativa, accreditamento 81

GIULIO M. SALERNO

L'istruzione e formazione professionale alla luce dei nuovi statuti regionali 104

ESPERIENZE

LUCIO REGHELLIN
Gara nazionale del Settore elettrico e elettronico 123

GIUSEPPE TACCONI
Gli insegnanti che ho avuto - il formatore che sono: analisi di alcune sequenze di messaggi in un forum 131

SCHEMARIO: Rapporti / Libri

RENATO MION
La famiglia in Italia nel 2007: un capitale sociale da potenziare. I parte 145

Recensioni 156

Il 9 maggio 2007, il Ministro della Pubblica Istruzione, On. Giuseppe Fioroni, in occasione della manifestazione "L'Europa alla lavagna", promossa dalla Rappresentanza in Italia della Commissione europea, ha riportato una significativa espressione di uno dei padri fondatori dell'Europa, Jean Monnet: "Se avessi saputo, avrei iniziato dalla cultura e dall'istruzione piuttosto che dalla parte economica".

L'affermazione è una valida chiave di lettura per comprendere e valutare le attuali strategie europee e italiane in materia di istruzione e di formazione. Sia a livello europeo che italiano, infatti, le varie riforme devono mirare a far sì che ogni istituzione, scolastica e formativa, sia messa in grado di proporre un progetto formativo correlato ad un comune quadro di valori e coerente con quelle competenze chiave che sono state indicate dall'Europa, competenze esplicitate dal nostro ordinamento in relazione al conseguimento di un diploma di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale a valenza europea, necessarie ad ogni giovane per l'esercizio della cittadinanza attiva e per l'apporto che può dare anche alla coesione sociale dei Paesi dell'Unione europea.

Alla luce di queste finalità generali, nell'attuale fase transitoria del nostro Paese, il Ministero della Pubblica Istruzione sta adottando provvedimenti per riordinare il sistema educativo di istruzione e formazione nel suo complesso e le Regioni sono impegnate a definire, con il Master Plan, le condizioni necessarie per l'esercizio delle funzioni loro attribuite dal nuovo Titolo V della Costituzione.

Nel presente editoriale, dopo aver richiamato in maniera sintetica le strategie europee fondamentali, più volte oggetto anche approfondite anche della Rivista, si offriranno alcuni spunti per una analisi e valutazione sui principali provvedimenti relativi al sistema educativo di istruzione e formazione.

1. Elementi di scenario europeo

1.1. Le strategie europee: i processi di Lisbona, di Bologna e di Bruges-Copenhagen

In Italia, quando si fa riferimento alle politiche europee, ci si richiama, attualmente e di norma, a tre strategie che si integrano a vicenda e che sono comunemente denominate "Processo di Lisbona", "Processo di Bologna" e "Processo di Bruges-Copenhagen".

Il primo “processo” insiste sul nesso profondo tra qualità dell’istruzione e formazione, crescita economica e coesione sociale: “L’istruzione e la formazione sono presupposti essenziali per il corretto funzionamento del triangolo della conoscenza (istruzione, ricerca, innovazione). Esse svolgono un ruolo centrale per stimolare la crescita e l’occupazione e assicurare pari opportunità e la coesione sociale a tutti i cittadini” (2783^a sessione del Consiglio del 16 febbraio 2007 - Messaggi chiave per il Consiglio europeo della primavera).

Il secondo “processo” prende a riferimento i principi chiave comuni che intendono facilitare la costruzione dello spazio europeo dell’istruzione superiore e della ricerca, anche alla luce degli obiettivi definiti dai Consigli europei di Lisbona (2000) e Barcellona (2002).

Il terzo “processo” è finalizzato alla c.d. “valuta comune” delle qualifiche e delle competenze. Il progetto ha dato vita ad un cammino che mira alla realizzazione di un quadro unico per la trasparenza di competenze e qualifiche, di un sistema di trasferimento di crediti per l’istruzione e la formazione professionale, di principi qualitativi comuni per la medesima materia, di orientamenti comuni per la convalida dell’istruzione formale e informale, dell’orientamento professionale permanente.

1.2. Orientamenti recenti della Conferenza Permanente dei Ministri Europei dell’Educazione del Consiglio d’Europa - 22° sessione (Istanbul 4-5 maggio 2007)

Dal 4 al 5 maggio u.s. si è svolta ad Istanbul la 22.ma Sessione della Conferenza permanente dei Ministri dell’Educazione dei 46 Paesi del Consiglio d’Europa. L’argomento scelto per l’incontro “Costruire un’Europa più umana e più inclusiva: il contributo delle politiche educative” è al centro delle preoccupazioni e degli sforzi dei Governi del nostro continente, come risulta chiaramente dalle priorità approvate dal vertice dei Capi di Stato e di Governo interessati che si era tenuto a Varsavia nel maggio 2005. La Dichiarazione e le Risoluzioni adottate nella riunione di Istanbul hanno ribadito che l’educazione svolge un ruolo insostituibile per rendere le società dell’Europa maggiormente capaci di promuovere lo sviluppo umano più pieno di tutta la popolazione e non solo di una parte di essa, fosse anche grandemente maggioritaria. In particolare è stato posto l’accento sulla necessità di prestare speciale considerazione ai gruppi più svantaggiati, all’infanzia, al superamento dell’emarginazione, alla formazione alla cittadinanza democratica. Una attenzione rilevante è stata riservata all’educazione per una società sostenibile: infatti, un sistema democratico non può funzionare e durare nel tempo senza una cittadinanza adeguatamente istruita, che condivide la cultura democratica ed è impegnata a realizzarla.

In questo contesto, risulta senz’altro positivo il progresso compiuto nel nostro Paese attraverso una più adeguata definizione del diritto all’educazione: infatti, si passa dalla sua identificazione di fatto con l’obbligo di istruzione all’affermazione del diritto all’apprendimento per tutta la vita. La scelta della

storia, della lingua e dell'intercultura come aree disciplinari su cui operare per eliminare le barriere dell'esclusione e per rendere possibile l'inclusione è senz'altro condivisibile perché l'insegnamento distorto della storia può alimentare pregiudizi, la scarsa conoscenza delle lingue limita il dialogo e una fragile educazione interculturale non favorisce la convivenza e la solidarietà tra gruppi sociali e nazionali diversi. Al tempo stesso, l'affermazione della molteplicità delle prospettive tutte parimenti valide e la proposta di un "curricolo decentrato", cioè privo di un asse culturale di riferimento, implicano il rischio di educare i giovani al relativismo.

L'arretramento maggiore si riscontra nella dimensione religiosa dell'educazione. Dopo anni di emarginazione, gli avvenimenti luttuosi dell'11 settembre 2001 e l'emergenza del terrorismo avevano obbligato il Consiglio d'Europa a prenderla in considerazione esplicitamente. Dall'anno scorso – e la Conferenza dei Ministri ha confermato l'orientamento – essa è assurta nuovamente a tabù terminologico: c'è solo da augurarsi che il Consiglio d'Europa rispetti l'impegno di dedicarle un'attenzione adeguata nel quadro dell'intercultura.

In conclusione, come afferma la Commissione europea nei documenti più recenti, istruzione, formazione e apprendimento permanente sono fattori essenziali per un'economia dinamica basata sulla conoscenza, poiché sono la chiave per posti di lavoro di qualità e per una partecipazione attiva nella società. L'istruzione e la formazione rappresentano, infatti, lo strumento privilegiato al fine di migliorare la comprensione dei valori della solidarietà, delle pari opportunità e della partecipazione sociale. Le ricerche effettuate indicano inoltre l'esistenza di un rapporto positivo tra istruzione e formazione, da un lato, e salute, ambiente, qualità generale della vita, dall'altro. In questa ottica, è senz'altro positiva l'attenzione europea nei confronti dei gruppi svantaggiati per una loro inclusione nel processo di cittadinanza.

2. Scenario italiano in evoluzione

I provvedimenti che si stanno mettendo a punto in questo periodo riguardano aspetti sia di ordinamento generale, che interventi specifici su particolari comparti del sistema educativo e formativo italiano.

A titolo indicativo, le materie che sono oggetto di riforma vanno dal processo di semplificazione delle "Indicazioni nazionali" per il primo ciclo, all'avvio dell'obbligo di istruzione e al riordino del comparto tecnico-professionale del secondo ciclo, alla costruzione del sistema di formazione superiore non accademico, all'Accordo tra lo Stato e le Regioni per l'attuazione del nuovo Titolo V della Costituzione.

Si richiamano, nell'ordine, gli aspetti più significativi delle iniziative in corso e si propongono alcune valutazioni.

2.1. Interventi inerenti il primo ciclo

1) Cultura Scuola Persona. Verso le indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione

Il 3 aprile 2007, a Roma, presso la Biblioteca Nazionale centrale, è stato presentato ufficialmente, su iniziativa del Ministro della Pubblica Istruzione, il documento "Cultura Scuola Persona. Verso le indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione".

Il testo è il risultato del lavoro di una commissione presieduta dal prof. Mauro Ceruti, ordinario di Filosofia della Scienza presso l'Università degli Studi di Bergamo e coordinata dal prof. Italo Fiorin, docente presso l'Università LUMSA di Roma. Il documento ispirerà la revisione delle

Indicazioni Nazionali dei percorsi del primo ciclo che, come ordinamento complessivo, resta invariato.

Sulla base di quanto dichiarato dal Ministro della PI, On. Giuseppe Fiorini, il documento presentato costituisce "la cornice culturale sulla base della quale, al termine di un percorso di confronto, verranno poi definiti i livelli essenziali di apprendimento per gli studenti su tutto il territorio nazionale". Una cornice, dunque, entro la quale la scuola autonoma elaborerà il proprio curriculum.

Il seminario, è stato dichiarato, non vuole essere "un punto di arrivo", ma "di partenza" per far nascere una discussione approfondita nel mondo della scuola.

Trattandosi di un documento fondante per il primo ciclo, si presume che l'impostazione ispiri, progressivamente, anche la revisione delle "Indicazioni nazionali" del secondo ciclo. Proprio perché il seminario viene indicato come "punto di partenza", sembra utile evidenziarne alcune considerazioni che possono essere tenute presenti anche in occasione della revisione delle "Indicazioni nazionali" del ciclo successivo.

Il documento presentato è organizzato attorno a quattro nuclei tematici: "La scuola nel nuovo scenario", "La centralità della persona", "Una nuova cittadinanza", "Per un nuovo umanesimo". Il testo fa riferimento, inoltre, ad alcuni obiettivi propri del sistema educativo di istruzione e formazione che sono ormai patrimonio comune della cultura italiana ed europea quali "apprendere ad essere", "apprendere ad apprendere", "apprendere con gli altri" e poggia su alcune parole chiave anch'esse assunte nel dibattito corrente: "persona", "uomo planetario", "cittadinanza", "diversità", "famiglia", "autonomia".

A giudizio di non pochi esperti, l'elaborato riporta in forma sintetica, ma compiuta, aspetti che sono il frutto del lungo dibattito che si è sviluppato in questi anni e che viene proposto al sistema educativo del terzo millennio. Tra le tematiche evidenziate, particolarmente innovativa è apparsa quella relativa al nuovo umanesimo. Il testo prefigura, infatti, un sistema educativo che, per essere all'altezza, deve tenere presente che "il bisogno di conoscenze degli studenti non si soddisfa con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno

dominio dei singoli ambiti disciplinari, e contemporaneamente, con l'elaborazione delle loro molteplici connessioni". *Di qui il particolare rilievo dato alla nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, alleanza che dovrebbe essere alla base di un nuovo umanesimo.*

2) Considerazioni e proposte per un contributo al dibattito

Tra quanti hanno potuto seguire il dibattito e la documentazione esplicativa dell'ordinamento di questo decennio, non mancano coloro che riscontrano una sostanziale continuità tra il presente documento e quelli precedenti (Commissione De Mauro e Indicazioni nazionali in applicazione della legge 53/03). Va premesso che i veri problemi appariranno successivamente quando dalla cornice culturale si passerà ad un progetto che cercherà di stabilire priorità, determinare esigenze basilari di apprendimento, definire saperi essenziali, delimitare competenze chiave, determinare risorse umane ed economiche adeguate. In questa sede ci si limita solo ad alcune sottolineature e ad alcune proposte migliorative di un testo che è stato giudicato da più parti positivo su molti aspetti.

a) L'idea di persona e la sua centralità nel processo di apprendimento

L'affermazione fa parte ormai del patrimonio che è alla base di un sistema educativo maturo. Pertanto, più che considerazioni sul principio di fondo, si avanzano solo proposte migliorative soprattutto per le possibili ricadute nei contenuti delle "Indicazioni nazionali". Sul titolo del documento, innanzitutto, che pone il termine "persona" alla fine e non all'inizio della frase. Se tale termine viene messo all'ultimo posto, vengono a mancare i criteri di riferimento di base. Sembra, infatti che solo i diritti fondamentali della persona possono metterci tutti d'accordo per trovare un quadro di riferimento valoriale accettabile da tutti.

Anche il significato attribuito al termine "persona" può essere ulteriormente precisato. Si sottolinea, in diversi passaggi, la concretezza del vivere della persona, a partire dalla originalità del suo percorso individuale e della sua rete di relazioni, ma nel documento non si incontra un'affermazione esplicita sulla sua identità/dignità, aspetto fondamentale che si pone anche alla base di un effettivo orientamento, peraltro assente nel testo.

Una precisazione, infine, sulle dimensioni della persona. L'identità della persona/studente è considerata negli aspetti cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali. La dimensione religiosa è riportata solo tra gli aspetti culturali, a differenza di quanto è già esplicitato nelle vigenti "Indicazioni nazionali" (D.lgs. 59, del 19 febbraio 2004, allegato B). Una chiara affermazione della dimensione religiosa sia come elemento costitutivo dell'identità della persona sia come dimensione della cultura aiuterebbe ad individuare le radici anche dell'auspicato nuovo umanesimo, superando il rischio di riproporre

quello filantropico e ottimistico, già più volte giudicato inadeguato dalla storia.

b) Scuola e famiglia

In vari passaggi del documento sembra trasparire l'idea che la scuola sia il primo soggetto, quello titolato a registrare delle modalità di costruzione di una alleanza con la famiglia, mentre quest'ultima avrebbe il ruolo di interlocutore desiderabile, ma non indispensabile. Non basta affermare, a parere di molti, che la scuola deve ricercare una "attenta collaborazione" con la famiglia e che deve costruire una "alleanza educativa" con i genitori. Senza il riconoscimento della libertà di scelta educativa, la relazione scuola-famiglia assume un carattere asimmetrico che nega l'idea stessa dell'alleanza. Inoltre, senza questo riconoscimento non ci sarà mai vera parità tra la scuola pubblica statale e la scuola pubblica paritaria. Meglio sarebbe orientarsi ad una visione che rimanda ad una collaborazione sussidiaria tra scuola e famiglia, in cui appare con chiarezza come la prima è al servizio dell'istituzione educativa di cui la seconda mantiene una piena titolarità educativa. In questa maniera, si esplicita più coerentemente l'autonomia scolastica come rapporto vivo con il territorio, a partire appunto dalla famiglia e dalla sua rete di relazioni.

c) Educazione alla cittadinanza

L'affermazione rimanda al complesso tema dell'educazione alla cittadinanza in un contesto che oggi si definisce interetnico, interculturale e interreligioso. La sua rilevanza e attualità è attestata anche dal fatto che al dialogo interculturale l'Unione europea dedicherà l'anno 2008.

Il testo presentato, tuttavia, dovrebbe arricchirsi di ulteriori e coraggiose sottolineature. Per educare alla cittadinanza, infatti, non ci si può limitare a "insegnare le regole del vivere e del convivere", ma bisogna osare di più e spingersi a formare i cittadini all'impegno solidale; senza questo riferimento appare difficile alla politica proporre obiettivi di "bene comune" che non siano la somma di interessi individuali e corporativi. E questo dovrebbe valere anche per una corretta impostazione del nuovo umanesimo che non può limitarsi alla sola nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, ma deve essere la sintesi originale di valori e di saperi.

d) La scuola tra prospettive future e radici passate

Ai più attenti e interessati è apparso debole il concetto di "tradizione" contenuto nel documento in oggetto. Qua e là ci sono richiami alla cristianità, collocata peraltro in una scansione cronologica tra antichità e Rinascimento, senza ulteriori richiami al Cristianesimo né al Cattolicesimo.

Sembra confermata la tendenza, peraltro europea, come è stato richiamato sopra, di non connotare, anche dal punto di vista religioso, l'educazione. Un testo decisamente più povero rispetto a quello contenuto nel D.lgs. 59 del 19 febbraio 2004, Allegato C:

[il ragazzo] ha consapevolezza, sia pure in modo introduttivo, delle radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che ci legano al mondo classico e giudaico-cristiano, e dell'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa; colloca, in questo contesto, la riflessione sulla dimensione religiosa dell'esperienza umana e l'insegnamento della religione cattolica, impartito secondo gli accordi concordatari e le successive Intese.

2.2. Interventi inerenti il secondo ciclo

- 1) Il secondo ciclo: un quadro di insieme
*“Rassegna CNOS” ha già dato, nel numero precedente, un’ampia informazione sul processo riformatore portato avanti dal Governo attraverso la c.d. logica del “cacciavite”.
 Del secondo ciclo, in questo numero, si riportano solamente alcuni passaggi, utili per orientare quanti sono impegnati nel (sotto)sistema dell’istruzione e formazione professionale.*

Legge 53/03 e successive decretazioni	Normativa vigente
<i>Il secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione è costituito dal sistema dei Licei e dal sistema dell’istruzione e formazione professionale.</i>	<i>Il secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione è costituito dal sistema dell’istruzione secondaria superiore e dal sistema dell’istruzione e formazione professionale.</i>
<i>Il sistema dei licei comprende il liceo artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane.</i>	<i>Fanno parte del sistema dell’istruzione secondaria superiore di cui al decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, e successive modificazioni, i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali di cui all’articolo 191, comma 2, del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, tutti finalizzati al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore.</i>
<i>I giovani che hanno conseguito il titolo conclusivo del primo ciclo sono iscritti ad un istituto del sistema dei liceo o del sistema di istruzione e formazione professionale di cui all’articolo 1, comma 3, fino al conseguimento del diploma liceale o di un titolo o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età...</i>	<i>Assolto l’obbligo di istruzione, di cui all’art. 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, nel secondo ciclo si realizza, in modo unitario, il diritto-dovere all’istruzione e alla formazione, di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76.</i>

L’ordinamento complessivo viene riconfermato nella sua unitarietà e nella sua articolazione, ma viene modificato profondamente nella sua composizione rispetto a quello prefigurato dalla legge 53/03 e successiva decretazione. È confermata, infatti, l’unitarietà e la valenza educativa di tutti i percorsi a prescindere dalla loro appartenenza; è altresì confermata l’articolazione del secondo ciclo nei due (sotto)sistemi, quello dell’istruzione secondaria superiore e quello dell’istruzione e formazione professionale, ma ne vengono modificate profondamente le proporzioni

con la collocazione degli Istituti Tecnici e Professionali di Stato entro il sistema dell'Istruzione secondaria superiore.

In pratica al (sotto)sistema dell'Istruzione e formazione professionale restano le competenze relative al rilascio di "qualifiche e diplomi professionali, compresi in un apposito repertorio nazionale" (Decreto-legge 7 del 2007 emendato dalla legge di conversione n. 40/2007, art. 13, comma 1-quinques). Inoltre, anche se totalmente da definire, resta la formazione prima dei 18 anni conseguibile in un rapporto di lavoro attraverso l'esercizio dell'apprendistato.

2) *L'avvio dell'obbligo di istruzione a partire dall'anno 2008- 2009*

Al momento di licenziare per la stampa il presente numero di "Rassegna CNOS", viene reso noto che sta per essere approvata la proposta di regolamento, adottato dal Ministro della PI, relativo alle modalità di avvio dell'obbligo di istruzione. Il regolamento riguarderà tutti, ivi compresi i giovani che scelgono i percorsi formativi sperimentali di istruzione e formazione, attivati dalle varie Regioni.

Rinviando a tempi successivi la riflessione su questo provvedimento, ci si limita, in questa sede, ad una prima valutazione del testo così come è stato socializzato.

A livello ordinamentale, il provvedimento dell'obbligo di istruzione, così come è definito nella legge Finanziaria 2007, è, a giudizio di molti, una "nota stonata" rispetto al quadro generale del secondo ciclo¹ e, quindi, tra gli aspetti da migliorare. Il grappolo delle misure previste, infatti, sembra assegnare dignità di "sistema", cioè di organicità e stabilità nel secondo ciclo, a strutture accreditate che, secondo la legge citata, sono temporanee e contingenti. La condizione di precarietà, tra l'altro, è data anche dalle scelte attuate da varie Regioni, come è stato documentato dal numero precedente di questa Rivista.

L'attuale ambiguità di varie Regioni finirà per penalizzare quei soggetti che sono più esposti al rischio della dispersione, proprio quelli che, data l'alta percentuale della dispersione, questa riforma vorrebbe aiutare. A giudizio di non pochi "addetti ai lavori", solo un forte patto tra Stato e Regioni permetterà l'attuazione di soluzioni stabili e durature anche nel (sotto)sistema di istruzione e formazione professionale, idonee a prevenire e contrastare la dispersione e a realizzare gli obiettivi di un diploma di scuola secondaria superiore o della qualifica professionale a valenza europea.

3) *Il riordino degli Istituti tecnici e professionali*

Come è stato accennato sopra, un provvedimento che ha modificato profondamente la composizione del (sotto)sistema dell'istruzione, rispetto all'ordinamento della legge 53/03, è il recente Decreto-legge 7 del 2007 emendato dalla legge di conversione n. 40 del 2007.

¹ TAGLIAGAMBE S., *Il secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione e il Master Plan*, in "Tuttoscuola" 472 (2007) 17.

- *La nuova norma: ridefinisce la finalità degli Istituti Tecnici e Professionali al fine di garantire il livello delle conoscenze e competenze necessario per contribuire allo sviluppo complessivo del Paese mediante “ogni opportuno collegamento con il mondo del lavoro e dell’impresa, ivi compresi il volontariato e il privato sociale, con la formazione professionale, con l’università e la ricerca e con gli enti locali”;*
- *stabilisce le modifiche da apportare all’attuale organizzazione dei suddetti istituti, circa natura, quantità e aggiornamento degli indirizzi, scansione temporale, monte ore, discipline di insegnamento;*
- *prefigura un nesso con la formazione professionale attraverso l’adozione di apposite linee guida [...] al fine di realizzare organici raccordi tra i percorsi degli istituti tecnici e professionali e i percorsi di istruzione e formazione professionale;*
- *prevede l’istituzione di un terzo comparto che è a cavallo dei due (sotto)sistemi e che è il risultato della loro convergenza e collaborazione. Si tratta della costituzione, in ambito provinciale o sub-provinciale, di “poli tecnico-professionali” tra gli istituti tecnici e gli istituti professionali, le strutture della formazione professionale e le strutture che operano nell’ambito del sistema dell’istruzione e formazione tecnica superiore.*

Dopo l’approvazione di questo provvedimento, il Ministero della PI ha organizzato uno specifico evento. Nei giorni 15 e 16 maggio 2007, a Roma, ha avviato un Laboratorio dell’Istruzione Tecnica e Professionale, una manifestazione che aveva l’obiettivo di inaugurare un processo di ascolto di tutti gli attori interessati da concludersi entro la data del 31 luglio 2008.

4) La formazione superiore non accademica

Il tema dell’alta formazione tecnica e professionale non accademica è stata definita da molti una vera priorità nazionale dal momento che in Italia manca totalmente l’istruzione terziaria non universitaria. Bastano solo alcuni dati a giustificare tale giudizio: a fronte di una media OCSE del 16% e di una media UE del 13%, l’Italia si presenta con l’1%; in Francia e in Belgio si calcola intorno al 35%, nel Regno Unito intorno al 28%.

La Legge Finanziaria 2007 ha adottato i punti fondamentali di riferimento: la costituzione di un sistema dell’istruzione e formazione tecnica superiore attraverso gli istituti tecnici superiori che dovrebbero essere il risultato della riorganizzazione e della stabilizzazione degli attuali IFTS. Il cammino è ancora agli inizi. Di questo sistema, infatti, restano da definire l’identità, le competenze, le figure professionali, i titoli in uscita e il loro raccordo con i livelli della classificazione europea.

Anche questo tema è stato approfondito in un Seminario internazionale promosso a Bologna dall’ADI, il 2 e 3 marzo del 2007, e che è stato autorevolmente commentato, oltre che dal Presidente del Consiglio anche da esperti nazionali ed internazionali.

- 5) Spunti e prime valutazione sullo scenario italiano in evoluzione
Vari esperti hanno giudicato questo quadro sufficientemente organico e, soprattutto, tale da non compromettere nella sostanza l'assetto delle competenze istituzionali in materia di istruzione spettanti alle Regioni. Formulare valutazioni su questo scenario in evoluzione, tuttavia, rischia di essere aleatorio se non è accompagnato da precisi processi di verifica. In questa sede ci si limiterà solamente a riportare alcune considerazioni che tengono conto soprattutto dei processi in atto con particolare riferimento al (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale nel quadro dello scenario abbozzato sopra.
- a) Il rischio di una frantumazione del (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale
Il persistente contrasto, innanzitutto, tra certezza dei percorsi lunghi a gestione statale e incertezza dei percorsi professionalizzanti a gestione regionale finisce per assecondare la tendenza alla scelta dei soli percorsi quinquennali. Questo andamento provoca, al termine dei cinque anni, un ripensamento delle decisioni prese da parte di giovani in difficoltà ed in stato di dispersione che si rendono conto che avrebbero dovuto orientarsi verso altri percorsi, come è stato documentato da un recente sondaggio di Almadiploma da cui risulta che, se potesse tornare indietro, il 43% dei neodiplomati farebbe una scelta diversa, segno di una insoddisfazione e inadeguatezza di una offerta solamente quinquennale.
Anche alla luce di quanto sta avvenendo in non poche Regioni, soprattutto del Sud, da molti è paventato il rischio di una balcanizzazione dei sistemi di istruzione e formazione professionale regionale che, salvo alcune eccezioni anche importanti, sembrano procedere in una maniera incerta, come è evidenziato o dalla pratica della chiusura dei percorsi professionalizzanti oppure dall'adozione solo del cosiddetto "modello integrato" che rappresenta una sorta di correzione dell'esistente, ma che si è rivelato ormai uno strumento debole e incapace di porre le basi di un vero e proprio sistema di istruzione e formazione professionale moderno ed europeo.
La vicenda di alcune Regioni, peraltro, appare per certi versi paradossale. Infatti, là dove è maggiore il tasso di insuccesso e di dispersione scolastica ed è minore il valore dei titoli in quanto strumento per favorire un migliore impatto dei giovani nel mercato del lavoro, maggiori sono le spinte verso un sistema de-professionalizzato, sulla base di politiche che paiono indifferenti ai dati della realtà.
A questa distorsione se ne aggiunge un'altra, non sufficientemente analizzata. Anche la distribuzione dei percorsi scolastici è molto differenziata per aree. In effetti, l'Istruzione tecnica è più sviluppata nel Nord-ovest e nel Nord-est del Paese, l'Istruzione professionale nel Nord-est e nel Sud, il liceo classico nelle Regioni del Centro e delle Isole, il liceo scientifico nel Nord-ovest, l'istruzione magistrale nel Sud e nelle Isole. Sembra, pertanto, che anche l'attuale presenza dell'istruzione

tecnica e professionale sia inversamente correlata al bisogno del territorio: più i processi di sviluppo sono inadeguati, minore è l'investimento in percorsi professionalizzanti.

Si è in presenza, insomma, di due criticità che, insieme, potrebbero influire negativamente soprattutto su quei giovani che, notoriamente, sono più esposti ai fenomeni della dispersione. Ne è segno anche l'attenzione "prioritaria" data dalla recente "Fondazione per il Sud" che nel suo bando annunciato ipotizza interventi e progetti per contrastare e prevenire la dispersione nelle regioni del Sud (obiettivo 1).

b) Il rischio dello svuotamento della qualifica professionale

Gli Accordi interistituzionali hanno sempre evidenziato che la qualifica professionale rilasciata al termine del percorso formativo sperimentale triennale deve avere valenza nazionale e corrispondere "almeno al secondo livello europeo".

La attuale varietà dei modelli adottati dalle singole Regioni, pur in presenza di riferimenti generali, rischia di ingenerare l'idea che sia possibile conseguire una qualsiasi qualifica professionale e con qualunque tipologia di percorso. Non sembra essersi affermata ancora una precisa cultura della qualifica professionale che presuppone conoscenze, abilità e competenze coerenti con una specifica area professionale, connotata di standard nazionali e di livelli europei. L'indeterminatezza sull'obiettivo da conseguire finisce per penalizzare anche il mondo imprenditoriale ed economico che necessita, invece, di qualifiche di diversi livelli (di base, intermedie e superiori) che emergono dai bisogni dei vari territori e che, come insegnano gli altri Paesi di riferimento, costituiscono l'ossatura di un sistema economico e tecnico effettivamente innovativo e competitivo.

3. Il ruolo delle Regioni nello scenario nazionale e regionale in evoluzione

In questi mesi si sta consolidando la linea di dare stabilità al processo di attuazione del "Master Plan" delle azioni, approvato dalla Conferenza delle Regioni il 14 dicembre del 2006. Si annuncia la costituzione di un tavolo tecnico di confronto con la Conferenza delle Regioni per discutere i provvedimenti necessari.

L'auspicio di molti è quello che anche l'Italia, valorizzando le migliori esperienze in atto, proceda nella direzione del potenziamento della filiera professionalizzante e, attraverso un solido patto interistituzionale, crei le condizioni perché sia esigibile non solo il diploma di istruzione secondaria superiore ma anche la qualifica e il diploma professionale attraverso strutture accreditate e personale qualificato.

Il suddetto auspicio rimanda a due questioni che sono sul tappeto e che coinvolgono direttamente gli Enti di formazione professionale e il relativo personale dipendente: la chiusura delle trattative per il rinnovo del CCNL-FP,

l'accreditamento delle sedi formative, la qualificazione e l'aggiornamento degli operatori. Intese e garanzie a livello del Ministero del Lavoro e del Coordinamento delle Regioni risultano determinanti per assicurare le condizioni necessarie per la soluzione positiva di un nuovo CCNL-FP di Comparto.

4. L'attenzione della Chiesa al "bene comune" e del mondo salesiano all'educazione alla cittadinanza

1) L'attenzione della Chiesa al "bene comune"

La Chiesa italiana sta camminando verso la celebrazione del Centenario delle Settimane Sociali dei Cattolici italiani che si svolgerà a Pistoia - Pisa dal 18 al 21 ottobre 2007, sul tema "Il bene come oggi: un impegno che viene da lontano". La tematica è ripresa ed approfondita anche in questo numero della Rivista perché è convinzione degli Enti di formazione professionale di ispirazione cristiana che il perseguire il "bene comune" consiste anche nel promuovere una offerta formativa specifica, quale la formazione professionale, capace di far crescere una visione cristiana della vita di "ogni cittadino che ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta una attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società" (Costituzione, art. 4).

Un rinnovato fermento nel mondo educativo si sta verificando anche per la memoria di una importante figura di sacerdote fiorentino, don Lorenzo Milani, morto 40 anni fa, nel 1967.

Con i ragazzi della scuola di Barbiana scrive la famosa Lettera a una professoressa (1967), in cui critica un certo tipo di scuola, incapace di adeguarsi alle esigenze dei meno favoriti, selettiva perché basata su un quadro di riferimento astratto e lontano dagli interessi dei destinatari. Uno degli atteggiamenti che rende attuale il messaggio di don Milani, soprattutto tra gli operatori delle istituzioni scolastiche e formative, consiste certamente nel messaggio e nella testimonianza vissuta nella quotidiana necessità di adeguarsi alle esigenze dei giovani, soprattutto quelli meno favoriti. Messaggio e testimonianza che, anche oggi, richiedono un rinnovato investimento su docenti e formatori che alle competenze professionali diano il supporto di una indispensabile passione educativa.

2) Formare salesianamente il cittadino

L'attuale Rettor Maggiore dei Salesiani, don Pascual Chavez, a Genova, presso la Facoltà di Scienze della Formazione, il giorno 23 aprile 2007, è stato insignito della Laurea honoris causa in Scienze dell'Educazione. Nella sua lectio magistralis ha individuato nel progetto educativo, nell'ambiente educativo e nello spazio educativo le chiavi per rendere attuale la nota formula di don Bosco che puntava a formare "un onesto cittadino e un buon cristiano".

Il presente numero, nella sezione “Studi”, offre vari stimoli che abbracciano sia tematiche europee che italiane.

A livello europeo la dott.ssa Clotilde Lombardi Satriani presenta una scheda informativa di base sul nuovo programma integrato per l'apprendimento permanente 2007-2013.

Del panorama italiano si presentano vari stimoli.

L'uno, curato dal dott. Fulvio Ghergo, intreccia storia e attualità della formazione professionale iniziale invitando a riflettere sul ruolo svolto da questo sistema di competenza regionale nel secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione.

L'altro, curato dal prof. Raimondo Frattallone, viene proposto come contributo alla riflessione in vista della 45^a Settimana Sociale che si celebrerà a Pistoia e Pisa dal 18 al 21 ottobre 2007. Ispirandosi al titolo della Settimana, l'articolo affronta il complesso rapporto tra il “bene comune” e il contributo che il “sistema della formazione professionale di competenza regionale” offre per la sua realizzazione.

Completa la sezione l'articolo del prof. Filippo Grasso che analizza il ruolo della statistica nella promozione della “cultura del territorio”, rapportandola alle politiche della formazione per tutto l'arco della vita.

La sezione “Osservatorio sulle riforme”, nel presente numero, si concentra su tre questioni: la natura del sistema di istruzione e formazione professionale che si sta affermando nelle Regioni, i principali contributi scaturiti dalla sperimentazione dei percorsi formativi triennali, l'esercizio delle competenze affidate alle Regioni dalla riforma del Titolo V e come queste vengono esplicitate nel loro Statuto e nella legislazione di nuova generazione.

Iniziando un vero e proprio viaggio nelle Regioni, la sezione si apre con una scheda informativa sulla Regione Piemonte, curata da don Stefano Colombo, della quale si presenta il sistema dell'orientamento e della formazione professionale, articolato nelle filiere della formazione professionale iniziale, della formazione superiore, della formazione continua, della formazione nell'esercizio dell'apprendistato e della formazione nelle politiche del lavoro.

Nella stessa sezione, il prof. Dario Nicoli propone una sintesi delle principali caratteristiche del percorso formativo sperimentale triennale collocato all'interno del secondo ciclo degli studi. Del percorso, evidenzia i principali obiettivi, la natura peculiare della qualifica professionale, i principali contenuti, l'accreditamento delle strutture e del personale. L'articolo offre un primo contributo alle Regioni che intendono rendere “ordinario”, a “sistema” quanto hanno sperimentato in questi anni, presentando spunti specifici su un argomento che di recente non è stato sufficientemente approfondito, quello del governo e dell'accreditamento delle risorse umane.

Il prof. Giulio Salerno, ordinario di Istituzioni di diritto pubblico, traccia un primo bilancio dell'azione compiuta dalle Regioni a seguito della nuova

stagione statutaria. Il presente contributo analizza i primi nove Statuti approvati dalle Regioni (Calabria, Emilia-Romagna, Lazio, Liguria, Marche, Piemonte, Puglia, Toscana, Umbria) con particolare attenzione al sistema formativo di loro competenza. Negli Statuti presi in considerazione analizza la declinazione delle competenze, i principi ispiratori della successiva legislazione, l'adozione di specifiche leggi, considerazioni circa il "grado di sensibilità statutaria e legislativa" dimostrata. Il contributo può costituire un utile apporto per quelle Regioni che ancora devono giungere all'approvazione dei loro nuovi Statuti.

*La sezione "**Esperienze**" documenta realtà nate all'interno della Federazione CNOS-FAP e considerazioni sulla didattica vissuta dai formatori.*

L'ing. Lucio Reghellin racconta e presenta i risultati della prima gara realizzata a livello nazionale tra i giovani che frequentano i percorsi formativi triennali. L'obiettivo dell'iniziativa era duplice: invitare innanzitutto i giovani, sotto forma ludica, a misurarsi con una prova di soglia nazionale; diffondere, poi, la cultura sulla qualifica professionale sia tra gli operatori del mondo del lavoro che le istituzioni preposte, una cultura che in Italia appare ancora carente.

Il prof. Giuseppe Tacconi, prosegue nella problematica iniziata nel numero precedente. L'aveva proposto un modo di dar voce ai formatori che ricorreva allo strumento dell'intervista, qui fa emergere la voce dei formatori a partire dalla lettura e dall'analisi di una serie di messaggi inseriti in un webforum a loro dedicato. Un approccio nuovo che, anziché presentare che cosa il formatore dovrebbe fare, invita il formatore stesso a riflettere ed aggiornarsi leggendo criticamente il proprio vissuto.

*La sezione "**Schedario: libri/riviste**" presenta la prima parte del contributo del prof. Renato Mion che fotografa la "famiglia italiana del 2007".*

Vista la rilevanza dell'evento, al presente numero viene allegato un fascicolo con gli atti del Convegno che si è svolto ad Arese il 27 ottobre 2007 sul tema "Formazione professionale: per dare a tutti un futuro".

Formazione professionale ed apprendimento permanente: una sfida europea

CLOTILDE LOMBARDI SATRIANI¹

Parole chiave:
Lifelong learning
Programme,
Leonardo,
Erasmus,
Comenius,
Grundtvig,
Jean Monnet

Il Trattato sull'Unione Europea stabilisce, all'articolo 150, che "la Comunità attua una politica di formazione professionale che rafforza ed integra le azioni degli Stati membri, nel pieno rispetto della responsabilità di questi ultimi per quanto riguarda il contenuto e l'organizzazione della formazione professionale". Dopo Maastricht la formazione professionale viene ad influenzare non più solamente gli sforzi congiunti da parte degli Stati membri per uno sviluppo armonioso sia delle economie nazionali sia del mercato comune, al fine di garantire un alto livello di occupazione; ma più in generale lo sviluppo di competenze personali e professionali, sul presupposto del pieno riconoscimento delle crescenti complementarità e compenetrazione tra l'istruzione generale e la formazione professionale. Pertanto, il quadro giuridico in materia resta caratterizzato dalla responsabilità primaria degli Stati membri, cui tuttavia l'Unione ha dato un decisivo impulso con nuove iniziative e nuovi sviluppi innovativi, in particolare a partire dall'adozione nel 1995 del Libro bianco della Commissione europea su istruzione e formazione "Insegnare e apprendere - Verso la società conoscitiva". Prefigurando gli sviluppi impetuosi che da lì a qualche anno avrebbero condotto le società europee a confrontarsi con l'impatto dei mutamenti tecnologici e della glo-

¹ Responsabile Area Formazione del CERU (Centro Europeo Risorse Umane).

balizzazione, la Commissione afferma che investire nel sapere e nella competenza costituisce una delle condizioni che consentiranno ai Paesi europei di mantenere le loro posizioni e di continuare ad essere un punto di riferimento nel mondo. In questa prospettiva la Commissione vede l'istruzione e la formazione come l'ultima possibilità di rimedio al problema dell'occupazione perché, a suo avviso, contribuiscono a preparare l'avvenire e ad elaborare una prospettiva globale. E propone misure volte a: a) incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze; b) avvicinare la scuola all'impresa; c) lottare contro l'esclusione; d) promuovere la conoscenza di tre lingue europee; e) porre su un piano di parità gli investimenti materiali e gli investimenti nella formazione.

Nonostante l'apertura verso i nuovi imperativi della società conoscitiva, il Libro bianco non si occupa direttamente, e nella misura necessaria, dei sistemi d'istruzione esistenti. Indipendentemente dalle differenze esistenti tra uno Stato membro e l'altro, nella pratica tali sistemi soffrono tutti delle stesse rigidità e necessitano di interventi mirati a riesaminare le loro finalità e modernizzare i mezzi di cui dispongono.

Un impulso decisivo in tal senso arriva dal Vertice europeo di Lisbona del marzo 2000. Il Consiglio europeo, constatando che l'Unione europea si trovava dinanzi a *“una svolta epocale risultante dalla globalizzazione e dalle sfide presentate da una nuova economia basata sulla conoscenza”*, si è dotato di un obiettivo strategico forte: entro il 2010 l'Unione deve *“diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”*. Esso ha ribadito che tali cambiamenti richiedevano non solo *“una trasformazione radicale dell'economia europea”* ma anche *“un programma ambizioso per modernizzare i sistemi di previdenza sociale e d'istruzione”*. Mai in precedenza il Consiglio europeo aveva riconosciuto con tanta forza il ruolo svolto dai sistemi d'istruzione e di formazione nella strategia economica e sociale e per il futuro dell'Unione.

Nel marzo 2001 il Consiglio europeo ha adottato tre obiettivi strategici (e tredici obiettivi concreti correlati) da raggiungere nella prospettiva del 2010: i sistemi d'istruzione e di formazione dovranno unire qualità, accesso e apertura al mondo. Un anno dopo, esso ha approvato un programma di lavoro dettagliato (*“Istruzione & formazione 2010”*) per l'attuazione di tali obiettivi e ha fatto propria l'ambizione dei Ministri dell'istruzione di fare dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa *“un riferimento di qualità a livello mondiale entro il 2010”*.

In termini di *qualità*, il programma mira a migliorare l'istruzione e la formazione degli insegnanti e dei formatori, sviluppare le capacità per la società della conoscenza, garantire a tutti l'accesso alle TIC, incentivare le candidature a livello di studi scientifici e tecnici, e sfruttare al meglio le risorse. Per quanto riguarda l'*accesso*, il programma incentiva un ambiente d'apprendimento aperto e più *“attraente”* e sostiene la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale. Infine, per *l'apertura al mondo* dei si-

stemi d'istruzione e formazione, gli obiettivi sono: rafforzare i collegamenti tra vita lavorativa e ricerca e società in generale, sviluppare lo spirito d'impresa, migliorare l'apprendimento delle lingue straniere, aumentare la mobilità e gli scambi, rafforzare la cooperazione a livello europeo.

Di fatto gli elementi chiave nella definizione di strategie effettivamente coerenti e globali d'istruzione e di formazione permanente sono dati da *un'interazione efficace* tra tutti gli anelli della catena dell'apprendimento, cui si accompagna l'istituzione di un quadro di riferimento europeo per le qualifiche dell'istruzione superiore e della formazione professionale.

Il 30 novembre 2002, i Ministri dell'Istruzione di 31 Paesi europei e la Commissione europea adottano la Dichiarazione di Copenaghen sulla promozione di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale. Rappresenta un passo ulteriore verso una prospettiva rivolta all'apprendimento permanente, impegnando gli Stati aderenti a perseguire a tutti i livelli, compreso quello dell'apprendimento formale e non formale, una maggiore cooperazione europea nel settore dell'istruzione e formazione professionale, ponendo l'accento sulla necessità di assicurare collegamenti appropriati tra l'istruzione e la formazione iniziale e continua. Tali collegamenti sono necessari per superare la frammentazione tra le varie forme di istruzione e formazione e per sfruttare appieno gli aspetti positivi della diversità dei sistemi di istruzione e formazione professionale attualmente presenti in Europa.

A questo punto occorre fare un passo indietro e ritornare al 1996, "Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita". Fu quella l'occasione per introdurre per la prima volta nel dibattito europeo sul futuro dei sistemi di istruzione e formazione il concetto di apprendimento permanente. Ma prevale ancora un approccio tradizionale che vincola il tema della formazione alle priorità occupazionali del mercato comune. Dopo Lisbona, l'Europa è matura per una svolta culturale, che per la prima volta porta al centro della scena europea i cittadini e l'imperativo per i Paesi dell'Unione di garantire a loro tutti un accesso pieno al sistema educativo per consentire di partecipare attivamente alla nuova società della conoscenza.

Possiamo pertanto concludere che l'approdo ultimo del cammino sin qui delineato è la creazione di uno spazio europeo della conoscenza, dove gli Stati membri attuali e futuri, mantenendo la diversità di legislazioni, di strutture di istruzione e di formazione e di soggetti chiave, si dotino di un metodo condiviso per coordinare le rispettive strategie educative verso il perseguimento di obiettivi comuni.

1. LUCI ED OMBRE NELLA PASSATA PROGRAMMAZIONE DI LEONARDO

Il programma comunitario "*Leonardo da Vinci*" (fase I dal 1995 al 1999, e fase II dal 2000 al 2006) ha rappresentato lo strumento principale per promuovere la cooperazione e la mobilità transnazionali. Dopo i risultati piut-

tosto insoddisfacenti della prima fase, il programma ha contribuito in misura importante alla diffusione dell'EUROPASS-Formazione, istituito nel 1999 a beneficio di quanti intendono svolgere un periodo di formazione professionale in un altro Stato membro dell'UE con lo scopo di certificare il percorso europeo compiuto.

Nel campo dell'istruzione scolastica, il programma "Socrates" ha forse ottenuto maggiore visibilità grazie, in particolare, al successo di azioni quali "Erasmus", che festeggia quest'anno il 27° anniversario con oltre un milione di studenti universitari che vi hanno partecipato.

Nella fase II del programma "Leonardo", le misure più importanti in termini di risorse sono state quelle destinate a promuovere la mobilità transnazionale ed i partenariati transnazionali; circa l'80% del *budget* complessivo di 1 miliardo e 150 milioni di euro è stato impiegato per finanziare le due misure. La struttura di gestione ha sofferto per la concorrenza di diverse procedure, articolate tra il livello europeo e nazionale, i cui attori chiave sono la Commissione europea, coadiuvata da un ufficio di assistenza tecnica, le amministrazioni nazionali e le agenzie nazionali.

Per il 2000-2003 è stato impegnato un bilancio complessivo prossimo ai 300 milioni di euro per circa 7.000 progetti di tirocinio e circa 2.300 progetti di scambio. I progetti consentono la partecipazione a tirocini di 143.000 tra soggetti in formazione professionale iniziale, studenti, giovani lavoratori o neolaureati e la partecipazione a scambi di 22.000 tra gestori delle risorse umane nelle imprese, organizzatori e gestori di programmi di formazione professionale, in particolare formatori e consiglieri, e specialisti di orientamento professionale.

Dei partecipanti a tirocini/scambi il 13,3% proveniva da PMI e almeno il 30% ha effettuato il tirocinio/scambio in una PMI. Il secondo dato si approssima probabilmente al 50%, perché molte risposte (38,7%) indicano come organizzazione ospitante un istituto di formazione professionale, che nella pratica opera come intermediario del collocamento dei partecipanti in tirocini/scambi presso altre organizzazioni, soprattutto PMI.

La lingua più utilizzata nel contesto dei tirocini e degli scambi è l'inglese, seguito dal tedesco e dal francese. Le donne che hanno partecipato a tirocini e scambi sono un po' più numerose (51,5%) degli uomini (48,5%). I portatori di handicap che partecipano alle azioni di mobilità sono circa il 2%.

Secondo le conclusioni della valutazione esterna e delle relazioni nazionali, la misura mobilità è molto efficace sotto i vari profili degli obiettivi operativi, dei risultati dei progetti e del contributo al raggiungimento degli obiettivi specifici del programma.

Secondo la relazione nazionale del Regno Unito: "Tanto per i partecipanti che per i progetti si registra un miglioramento delle competenze sostanziali ed essenziali, un aumento dei livelli di fiducia e del senso di responsabilità personale, lo sviluppo di nuove competenze linguistiche e l'influenza di nuove culture".

Secondo il contributo della Francia sull'avvenire dei programmi comunitari: "Una misura che favorisce l'inserimento professionale ... ad esempio

il tasso di reinserimento delle persone in cerca di lavoro che hanno partecipato al programma è del 100%”.

Come la misura mobilità, anche i progetti pilota sono giudicati molto positivamente dalla valutazione esterna e dalle relazioni nazionali. I progetti pilota organizzano partecipazioni transnazionali (di almeno tre organizzazioni di tre Paesi diversi) allo sviluppo e al trasferimento di innovazione e di qualità nel campo della formazione professionale, comprese le azioni di promozione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) nel campo della formazione professionale.

Decisamente insufficiente, invece, l'attuazione delle altre misure, in particolare sulla promozione delle competenze linguistiche. La motivazione sarebbe da ricondursi al fatto che questi progetti sono stati considerati come progetti pilota; poiché gli stanziamenti disponibili per questa misura erano assai inferiori a quelli assegnati ai progetti pilota, la misura è stata ritenuta meno importante ed in proporzione sono state presentate assai meno proposte. Il risultato è che dal 2000 al 2003 per questa misura è stato speso meno del 4% del bilancio, mancando l'obiettivo minimo del 5% del bilancio stabilito dalla decisione.

Infine, gravosa è stata valutata l'attuazione delle azioni congiunte con i programmi “Socrates” e “Gioventù”, cui si riconosce comunque il merito di aver contribuito a promuovere in modo molto concreto la prospettiva dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

2. IL NUOVO PROGRAMMA INTEGRATO PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE 2007/2013

Il “Programma integrato per l'apprendimento permanente” – “*Lifelong Learning Programme*” – è il nuovo programma in ambito d'istruzione e formazione professionale a livello europeo per il periodo 2007/2013, adottato con Decisione n. 1720/2006/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 novembre 2006.

La struttura integrata risponde all'esigenza di rafforzare la coerenza e gli elementi comuni tra i programmi comunitari per i settori della scuola, dell'istruzione superiore, della formazione professionale e dell'educazione degli adulti, pur salvaguardando le specificità. Decisiva anche la pressione da parte degli Stati membri per un'impostazione più semplice, più flessibile e più fruibile degli interventi.

Obiettivo generale del programma è contribuire, attraverso l'apprendimento permanente, allo sviluppo della Comunità come “*avanzata società della conoscenza*”. In particolare, il programma integrato intende migliorare gli scambi, la cooperazione e la mobilità tra i sistemi di educazione e formazione all'interno della Comunità, affinché l'UE possa diventare un punto di riferimento di qualità in tutto il mondo.

Strumentali al perseguimento di un obiettivo così ambizioso, gli obiettivi specifici del programma sono i seguenti:

- 1) Contribuire allo sviluppo di un apprendimento permanente di qualità e promuovere risultati elevati, l'innovazione e una dimensione europea nei sistemi e nelle prassi del settore;
- 2) Sostenere la realizzazione di uno spazio europeo dell'apprendimento permanente;
- 3) Contribuire a migliorare la qualità, l'attrattiva e l'accessibilità delle opportunità di apprendimento permanente disponibili negli Stati membri;
- 4) Rafforzare il contributo dell'apprendimento permanente alla coesione sociale, alla cittadinanza attiva, al dialogo interculturale, alla parità tra i sessi e alla realizzazione personale;
- 5) Contribuire a promuovere la creatività, la competitività, l'impiego e la crescita di uno spirito imprenditoriale;
- 6) Contribuire a una maggiore partecipazione di persone di tutte l'età, comprese quelle con particolari esigenze e le categorie svantaggiate, all'apprendimento permanente a prescindere dal retroterra socioeconomico;
- 7) Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica;
- 8) Promuovere lo sviluppo, nel campo dell'apprendimento permanente, di contenuti, servizi, soluzioni pedagogiche e prassi a carattere innovativo basati sulle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione);
- 9) Rafforzare il ruolo dell'apprendimento permanente nello sviluppo di un sentimento di cittadinanza europea basato sulla comprensione e sul rispetto dei diritti umani e della democrazia e nella promozione della tolleranza e il rispetto degli altri popoli e delle altre culture;
- 10) Promuovere la cooperazione in materia di garanzia della qualità in tutti i settori dell'istruzione e della formazione in Europa;
- 11) Incoraggiare il miglior utilizzo dei risultati, di prodotti e di processi innovativi e scambiare le buone prassi nei settori disciplinati dal programma di apprendimento permanente, al fine di migliorare la qualità dell'istruzione e della formazione.

La struttura del programma comprende 4 sottoprogrammi specifici: "*Comenius*", per le attività d'istruzione generali relative agli istituti scolastici fino al livello superiore della scuola secondaria; "*Erasmus*", per l'istruzione e la formazione avanzata a livello di istruzione superiore; "*Leonardo da Vinci*", per tutti gli altri aspetti dell'istruzione e della formazione professionale; "*Grundtvig*" per l'istruzione degli adulti.

Il programma contiene inoltre un programma "trasversale" con quattro attività principali, al fine di trattare gli aspetti strategici connessi alla modernizzazione dei sistemi di istruzione e formazione e per prendere in considerazione in modo specifico l'apprendimento delle lingue e le attività connesse alle TIC, nel caso in cui non rientrino nei programmi specifici, nonché una maggiore attività di diffusione. È compreso inoltre il programma "*Jean Monnet*" a sostegno di azioni connesse all'integrazione europea, alle istituzioni e alle associazioni europee nei settori dell'istruzione e della formazione.

Questa impostazione integrata è finalizzata, da un lato, a mantenere la continuità con le esperienze del passato, per cui è stata adottata una strut-

tura basata sui principali modelli di istruzione e formazione degli Stati membri, mantenendo i nomi dei programmi e incrementando, dall'altro, la coerenza e la sinergia fra le parti, in modo da permettere un sostegno più efficiente di una gamma di azioni maggiore e più flessibile. Il programma integrato comprende quindi azioni e procedure comuni per tutte le sue parti.

Il programma copre il periodo 2007/2013 e dispone di un bilancio totale di 6.970.000.000 di euro.

Una novità di rilievo è data dall'apertura del programma alla partecipazione dei Paesi dei Balcani occidentali, condizionata alla stipula di appositi accordi, che dovrebbero essere finalizzati nel corso del 2007. Pertanto, oltre ai 27 Paesi UE, possono partecipare al programma i seguenti Paesi terzi: Paesi EFTA (Norvegia, Islanda, Liechtenstein); Paesi candidati (Turchia, Croazia, Macedonia); Paesi dei Balcani occidentali (Albania, Serbia e Kosovo, Montenegro, Bosnia Erzegovina).

Per dare una risposta all'esigenza di semplificazione gestionale ed amministrativa emersa dalla consultazione pubblica che ha preceduto l'adozione del programma integrato, sono state fissate le disposizioni con carattere operativo ritenute essenziali, in modo da consentire gli opportuni adattamenti in risposta al mutare delle esigenze nel periodo 2007/2013 ed evitare le disposizioni eccessivamente dettagliate delle fasi precedenti dei programmi "Socrates" e "Leonardo". Sotto il profilo amministrativo, il principio-guida fatto proprio dalla Commissione europea è la proporzionalità: i requisiti amministrativi e contabili devono essere proporzionali all'entità della sovvenzione. Questo comporta ulteriori considerazioni, in particolare per quanto riguarda i seguenti aspetti: a) un maggior ricorso a sovvenzioni forfettarie e a tabelle di costi unitari; b) la semplificazione dei moduli di candidatura e dei contratti; c) l'estensione del cofinanziamento attraverso contributi in natura e, in questi casi, la limitazione degli obblighi contabili dei beneficiari; d) la semplificazione della documentazione sulla capacità operativa e finanziaria dei beneficiari.

Infine, un maggior numero di attività, in particolare la mobilità ed i partenariati, vengono trasferite a livello nazionale attraverso la rete delle agenzie nazionali in modo da garantire una migliore comprensione del contesto nazionale.

Il programma integrato viene attuato attraverso la pubblicazione di inviti a presentare proposte, in cui vengono di volta in volta specificate le priorità politiche cui devono riferirsi i progetti. A differenza del primo, il secondo invito, la cui pubblicazione è prevista verso la fine del 2007, coprirà il periodo 2008/2010, specificando le priorità politiche generali e le disposizioni amministrative e finanziarie per i tre anni.

3. I PROGRAMMI SETTORIALI

Di seguito, si presentano i programmi citati: "Comenius", "Erasmus", "Leonardo da Vinci", "Grundtvig".

3.1. Programma Comenius

Il programma “Comenius” si rivolge a progetti in ambito d’istruzione prescolastica e scolastica fino al termine degli studi secondari superiori, nonché a istituti e organizzazioni che sono preposti a questo tipo d’educazione. Esso mira a incentivare i partenariati tra le scuole, i progetti per la formazione degli insegnanti e del personale docente e le reti multilaterali a livello scolastico. Inoltre vuole aumentare la qualità dell’insegnamento e promuovere la mobilità e l’insegnamento delle lingue straniere.

Gli obiettivi principali di tale programma possono riassumersi in questi due punti: 1) lo sviluppo nei bambini, nei ragazzi e negli insegnanti della conoscenza e della comprensione delle diversità culturali e linguistiche europee e i loro valori; 2) aiutare i ragazzi ad acquisire le abilità di base e le competenze necessarie per la propria crescita personale, per l’inserimento lavorativo e per un’attiva cittadinanza europea.

Il programma “Comenius” contribuisce a migliorare la qualità e rinforzare la dimensione europea dell’insegnamento scolastico attraverso:

- 1) La promozione di cooperazioni transnazionali e scambi tra scuole e organizzazioni di formazione degli insegnanti;
- 2) L’incoraggiamento all’innovazione nei metodi e materiali pedagogici;
- 3) La diffusione transnazionale delle buone prassi e innovazioni nell’amministrazione scolastica;
- 4) Lo sviluppo e la diffusione di metodi per far fronte all’esclusione scolastica, la promozione dell’integrazione dei bambini con necessità particolari e l’uguaglianza delle opportunità in tutti i settori dell’educazione;
- 5) L’utilizzo delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione nell’ambito dell’educazione scolastica e nella formazione del personale che lavora in questo settore.

Inoltre mira a promuovere l’insegnamento delle lingue nell’educazione scolastica europea attraverso:

- 1) Il miglioramento della qualità dell’insegnamento linguistico delle lingue straniere;
- 2) Il miglioramento delle abilità pedagogiche degli insegnanti di lingue;
- 3) Il miglioramento delle abilità linguistiche degli insegnanti delle lingue meno studiate;
- 4) L’aumento delle lingue straniere insegnate;
- 5) L’impulso diretto a tutti gli insegnanti e tirocinanti ad aumentare il numero di lingue straniere conosciute e migliorarne la capacità orale.

Infine, “Comenius” ha come obiettivo quello di promuovere la consapevolezza dell’interculturalità all’interno dell’istruzione scolastica attraverso:

- 1) Una maggior consapevolezza delle diverse culture;
- 2) Lo sviluppo d’iniziative interculturali in ambito d’istruzione scolastica;
- 3) Il miglioramento delle abilità degli insegnanti in ambito di educazione interculturale;

- 4) Il supporto alla lotta contro il terrorismo e la xenophobia;
- 5) Il miglioramento dell'educazione dei ragazzi immigrati, ROM e lavoratori itineranti.

Rispetto alla precedente programmazione il nuovo programma "Comenius" sostiene progetti di mobilità anche individuali, per gli studenti che abbiano compiuto i 12 anni di età e siano desiderosi di trascorrere un periodo di studio in una scuola di un altro Paese. Invariata rispetto al passato la misura che sostiene la mobilità transnazionale degli insegnanti e del personale non docente per attività di formazione in servizio della durata massima di sei settimane, spendibili anche presso un'impresa o altra organizzazione rilevante del settore educativo.

Un'altra novità è rappresentata dai partenariati Comenius-REGIO, concepiti al fine di stimolare la cooperazione interregionale, compresa la cooperazione tra regioni frontaliere, tra le organizzazioni attive nel campo educativo. La misura sarà attiva a partire dal 2008. Accanto ad essa viene rinnovato il sostegno alla creazione dei partenariati scolastici "Comenius", per la realizzazione di progetti comuni di apprendimento tra istituti scolastici di diversi Paesi europei.

Almeno il 60% delle risorse stanziare in bilancio per il sottoprogramma "Comenius" andranno a finanziare le attività di mobilità ed i partenariati.

L'obiettivo di promuovere e diffondere le buone prassi e l'innovazione nel settore dell'istruzione, compresi nuovi metodi o materiali didattici, riguarda *i progetti multilaterali e le reti multilaterali*. Si tratta delle c.d. azioni centralizzate, la cui gestione fa capo direttamente alla Commissione europea e comprende le procedure per la selezione delle candidature. I progetti multilaterali devono coinvolgere almeno tre diversi Paesi ed essere orientati a sviluppare, in risposta alle esigenze specifiche dei diversi contesti nazionali, nuovi curricula, corsi di formazione, materiale per la formazione iniziale o continua dei docenti, la sperimentazione e l'adattamento di nuove metodologie didattiche e strategie pedagogiche. Le reti raggruppano almeno 10 partner di Paesi diversi e si sviluppano intorno ad un tema specifico, che sia in linea con le priorità politiche dell'invito a presentare proposte.

Infine, entra a far parte in forma strutturata del programma "Comenius" la misura *e-twinning* per i gemellaggi elettronici tra scuole, avviate alla fine del 2005 come progetto pilota nell'ambito del programma "*e-Learning*".

3.2. Programma Erasmus

Gli obiettivi principali del programma "Erasmus" sono:

- 1) Sostenere la realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore;
- 2) Contribuire al processo di innovazione dell'istruzione superiore nonché accrescere il livello di trasparenza e compatibilità tra le qualifiche dell'istruzione superiore e dell'istruzione professionale avanzata conseguite in Europa.

Incorporato come sottoprogramma in seno al “*Life Long Learning Programme*”, assume una veste nuova con l’apertura verso i paesi terzi (“*Erasmus Mundus*”) e si fissa l’obiettivo ambizioso di raggiungere entro il 2012 la partecipazione di almeno tre milioni di giovani alla mobilità studentesca. Ma la novità più importante è data sicuramente dal passaggio da “Leonardo” ad “Erasmus” della formazione professionale avanzata. “Erasmus” non si rivolge soltanto agli studenti, che per parteciparvi devono essere iscritti almeno al secondo anno; può finanziare anche progetti di mobilità del personale docente nonché di personale di aziende per attività di formazione o insegnamento. Di fatto si constata un’accresciuta importanza in seno ad “Erasmus” delle attività di cooperazione Università/impresa, che si concretizzano nei tirocini presso imprese o nei progetti e reti multilaterali per lo sviluppo di nuove competenze.

3.3. Programma Leonardo da Vinci

Il programma “Leonardo da Vinci” si rivolge a tutte le persone coinvolte nell’istruzione e formazione professionali iniziale e nella formazione continua, nonché agli istituti ed organizzazioni che offrono opportunità di apprendimento, alle imprese, alle parti sociali ed altri organismi pertinenti in tutta Europa.

Da un lato, “Leonardo” si prefigge di aumentare in misura rilevante le attività di mobilità – sino a raggiungere la cifra di almeno 80.000 unità l’anno – ed il volume di cooperazione tra istituzioni del settore; è questa la missione dei *tirocini* transnazionali presso imprese per le persone in formazione iniziale e continua, degli *scambi* e dei tirocini transnazionali per i formatori, e dei *partenariati* tra organizzazioni su temi di interesse reciproco.

Dall’altro, il programma intende agevolare lo sviluppo di prassi innovative nel settore dell’istruzione e formazione professionale, eccettuato il terzo livello, e il trasferimento di queste prassi anche da un Paese partecipante agli altri; come pure migliorare la trasparenza e il riconoscimento delle qualifiche e delle competenze, comprese quelle acquisite attraverso l’apprendimento non formale e informale. A tal fine “Leonardo” sostiene la realizzazione di *progetti multilaterali*, volti a migliorare i sistemi di formazione puntando sul trasferimento dell’innovazione e sull’adeguamento alle esigenze nazionali (sotto i profili linguistico, culturale e giuridico) dei prodotti e dei processi innovativi sviluppati in contesti diversi; nonché di progetti – sempre di dimensione plurinazionale – volti a migliorare i sistemi di formazione puntando sullo sviluppo dell’innovazione e delle buone prassi; infine, promuove e sostiene la creazione di *reti tematiche* di esperti e di organizzazioni che si occupano di temi specifici connessi all’istruzione e alla formazione professionale.

Le *misure di accompagnamento* sono volte a valorizzare e dare visibilità ai risultati dei progetti attraverso attività di comunicazione, informazione e monitoraggio.

1) *Attività di mobilità*

La mobilità nel programma Leonardo da Vinci include le seguenti attività:

- a) Tirocini transnazionali presso imprese o istituti di formazione per allievi in formazione professionale iniziale;
- a-bis) Tirocini transnazionali presso imprese o istituti di formazione per le persone presenti sul mercato del lavoro;
- b) Scambi e tirocini per operatori della formazione professionale, consulenti di orientamento, nonché responsabili degli istituti di formazione e responsabili della formazione e dell'orientamento professionale all'interno delle imprese.

I tirocini e gli scambi avvengono nel quadro di un progetto di mobilità coordinato da un'organizzazione.

2) *Progetti multilaterali*

I progetti multilaterali si distinguono a seconda che abbiano per tema il trasferimento dell'innovazione o lo sviluppo dell'innovazione.

a) Progetti multilaterali per il trasferimento dell'innovazione

Attraverso il sostegno al trasferimento dell'innovazione, la Comunità vuol contribuire a rendere la formazione professionale in Europa più attraente e di qualità migliore. I progetti multilaterali trasferiscono e adattano ai diversi contesti nazionali i contenuti innovativi emersi da precedenti esperienze nel quadro di "Leonardo" o di altre sperimentazioni. I partner del progetto sono chiamati a: identificare ed analizzare le esigenze formative dei potenziali destinatari (*targeted users*); selezionare i contenuti innovativi dei precedenti progetti "Leonardo" per trovare le migliori modalità di trasferimento delle innovazioni; integrarle (o certificarle) nei sistemi e prassi di formazione a livello europeo, nazionale, regionale, locale o settoriale; adattare alle esigenze nazionali (sotto i profili linguistico, giuridico, culturale) i prodotti ed i processi innovativi sviluppati in contesti diversi; utilizzarle in nuovi settori o con nuovi *target group*.

b) Progetti multilaterali per lo sviluppo dell'innovazione

Le attività specifiche riguardano i progetti finalizzati a migliorare la qualità dei sistemi di istruzione e formazione mediante lo sviluppo di nuovi contenuti, metodi o procedure nel campo della istruzione e formazione professionale. La Comunità intende sostenere quei progetti che contribuiscano ad identificare nuove soluzioni alle sfide educative comuni a diverse realtà nazionali. L'innovazione può consistere sia nel trovare nuove formule sia nell'adattare alle nuove esigenze qualcosa di esistente. I progetti in questo ambito non saranno dunque orientati alla formazione, ma allo scambio di conoscenze ed in particolare alla massima valorizzazione dei risultati di precedenti esperienze e progetti, non trascurando il valore aggiunto a livello europeo dato semplicemente dalla traduzione in diverse lingue dei contributi dei partner.

3) *Networks tematici*

L'obiettivo dei "Networks tematici" nel programma "Leonardo" è quello di rinforzare il legame tra i vari "attori" coinvolti nella formazione professionale, migliorare la qualità, la dimensione europea e la visibilità delle attività di comune interesse nel campo dell'educazione e della formazione professionale.

Gli obiettivi dei "Networks tematici" sono:

- a) Consolidare le conoscenze in un campo specifico a livello regionale e settoriale, condividere esperienze e adottare nuovi approcci nella formazione professionale attraverso l'aiuto di esperti e di organizzazioni specializzate nei settori particolari;
- b) Identificare tendenze e nuovi bisogni formativi;
- c) Pubblicare i risultati dei lavori intrapresi da un *network* transnazionale attraverso canali rilevanti in modo da promuovere l'innovazione e la cooperazione transnazionali nella formazione professionale.

3.4. Programma Grundtvig

L'ultimo dei programmi settoriali, il "Grundtvig", si rivolge a tutti coloro coinvolti nella formazione degli adulti. Esso risponde, infatti, alla sfida educativa posta dall'invecchiamento della popolazione europea e vuole contribuire ad offrire agli adulti dei percorsi per migliorare le loro conoscenze e competenze.

Gli obiettivi principali di questo programma sono:

- 1) Migliorare la qualità ed aumentare la mobilità di coloro che sono coinvolti nell'istruzione degli adulti;
- 2) Migliorare la qualità e aumentare il volume delle cooperazioni tra le organizzazioni coinvolte nell'istruzione degli adulti a livello europeo;
- 3) Prestare assistenza alle persone appartenenti a gruppi sociali vulnerabili e a contesti sociali marginali, facendo maggior attenzione soprattutto a gli anziani;
- 4) Agevolare lo sviluppo di prassi innovative nel settore dell'istruzione degli adulti;
- 5) Promuovere lo sviluppo di contenuti, servizi, soluzioni pedagogiche e prassi innovativi basati sulle TIC;
- 6) Migliorare le metodologie pedagogiche e la gestione delle organizzazioni operanti nel settore dell'istruzione degli adulti.

Le azioni volte a sostenere tali obiettivi sono:

- a) La *mobilità*, che può interessare il singolo discente adulto, il singolo docente che si trova all'inizio della propria carriera e vuole rafforzare con un'esperienza in un altro Paese la propria preparazione; infine, il personale che opera a vario titolo nelle istituzioni implicate nell'educazione degli adulti, anche i formatori, che possono accedere al sostegno comunitario per periodi di formazione della durata sino a 6 settimane in un Paese diverso dal proprio.

- b) I *partenariati* interessano le attività su piccola scala di cooperazione tra organizzazioni operanti nel settore dell'istruzione degli adulti. Rispetto ai progetti multilaterali, che tendono a concentrarsi sulla messa a punto di un prodotto finale, i partenariati sono incentrati piuttosto sul processo di mutuo apprendimento che scaturisce dalla cooperazione tra docenti e discenti adulti provenienti da almeno tre Paesi diversi su un tema di comune interesse.
- c) I *progetti multilaterali* volti a migliorare i sistemi di istruzione degli adulti mediante lo sviluppo e il trasferimento dell'innovazione e delle buone prassi.
- d) Le *reti tematiche*, composte da esperti provenienti da almeno 10 Paesi diversi ed impegnate a sviluppare l'istruzione degli adulti nel settore di proprio interesse, favorire lo sviluppo dell'analisi dei bisogni e della garanzia della qualità nell'ambito dell'istruzione degli adulti; fornire un sostegno, in termini di contenuti, a progetti e partenariati istituiti da altri soggetti e agevolare l'interattività tra detti progetti e partenariati.

4. IL PROGRAMMA TRASVERSALE

Il programma trasversale costituisce una delle principali innovazioni del programma integrato. Esso fornisce alla Comunità uno strumento più efficace per realizzare delle attività che abbracciano due o più campi "tradizionali", in particolare nell'ambito della gamma dei programmi settoriali.

Il programma trasversale si divide in quattro attività chiave:

- 1) La *cooperazione politica e l'innovazione* nel settore dell'apprendimento;
- 2) La promozione dell'apprendimento delle *lingue*;
- 3) Lo sviluppo di contenuti, servizi, soluzioni pedagogiche e prassi a carattere innovativo basati sulle *TIC*;
- 4) La *diffusione e l'utilizzo dei risultati* delle azioni sostenute nell'ambito del programma e dei precedenti programmi correlati e lo scambio delle buone prassi.

L'attività chiave 1 è, per lo più, una attività nuova nell'ambito del programma centrata sullo sviluppo strategico. Essa comprende un certo numero di azioni esistenti, quali "Arion", visite CEDEFOP, rete "Eurydice", ecc. orientandole in maniera più efficace su temi strategici con un significato generale a livello comunitario. Sono stati aggiunti nuovi progetti, reti ed azioni di analisi ed osservazione, al fine di creare nuovi meccanismi per aiutare l'Unione a rispondere alle richieste in termini di strategia.

L'attività chiave 2 completa l'azione linguistica "generale" dei programmi settoriali. Occorre realizzare azioni trasversali, quali i progetti multilaterali, per sviluppare materiali per l'apprendimento linguistico e strumenti di verifica, reti di attori chiave, portali web multilingue e campagne di sensibilizzazione.

L'attività chiave 3 è centrata sulla sperimentazione della generalizzazione degli approcci innovatori dell'insegnamento e dell'apprendimento (*e-learning*) con riferimento a nuovi criteri pedagogici, servizi, tecnologia e contenuti.

L'attività chiave 4 è una nuova attività destinata allo sfruttamento ed al trasferimento dei buoni risultati di progetti a vantaggio dei sistemi d'istruzione e formazione professionale a livello comunitario, nazionale, regionale e settoriale. I progetti possono essere gestiti dalla Commissione o dalle agenzie nazionali.

La formazione professionale regionale iniziale: alla riscoperta di una identità

I parte

FULVIO GHERGO¹

1. INTRODUZIONE

In questi ultimi sette anni il nostro Paese ha imboccato la strada della riforma legislativa del segmento secondario superiore del sistema scolastico formativo; una strada mai riuscita nei primi quarant'anni della vita della Repubblica, nei quali la scuola secondaria superiore aveva mantenuto sostanzialmente inalterato l'assetto organizzativo e curricolare.

Furono proprio quei tentativi senza esito a suggerire negli anni '90 una strada alternativa a quella legislativo-architettonica; cioè, tradurre in ordinamento per via amministrativa le numerose sperimentazioni avviate soprattutto nell'ambito della istruzione tecnica e dell'istruzione professionale².

Ad intraprendere la via legislativa è stata la L. 30/2000, "*Legge quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione*" (Ministro Berlinguer), abrogata, però, dalla L. 53/03, "*Delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e sui livelli essenziali in materia di istruzione e formazione professionale*" (Ministro Moratti), il cui impianto in larga misura è stato soppiantato dalla L. 296/2006, "*Legge finanziaria e misure economiche per il 2007*".

Al di là delle differenze normative, i tre provvedimenti hanno un deno-

¹ Esperto di formazione professionale ISFOL.

² Cfr. Editoriale "Rassegna CNOS", 3 (2006) 4-5.

minatore “politico” comune: sono frutto di maggioranze parlamentari (di centro destra o di centro sinistra) e non di intese tra schieramenti.

I nodi su cui i tre provvedimenti hanno assunto posizioni diversificate sono a) la “durata” del periodo di obbligatorietà previsto dall’art. 34 della Costituzione e b) le modalità per conseguirlo:

- Berlinguer: 10 anni di obbligo di istruzione e un ulteriore obbligo di frequenza di attività formative fino a 18 anni;
- Moratti: 12 anni di diritto dovere all’istruzione e alla formazione: 8 anni di scuola obbligatoria e quattro anni in percorsi scolastici o della formazione professionale o dell’apprendistato;
- Fioroni: 10 anni di istruzione.

In tutte e tre le normative la formazione professionale iniziale regionale può concorrere alla “formazione”, intesa in senso lato, dei cittadini fino al diciottesimo anno di età.

Ciò che distingue i provvedimenti è la previsione su “quando” poter intraprendere un percorso di formazione professionale. Nella riforma Berlinguer e in quella di Fioroni i primi dieci anni si “assolvono” solo nella scuola e l’accesso alla formazione professionale è rinviato a dopo il sedicesimo anno, nella riforma Moratti si può entrare nella formazione professionale regionale anche dopo il quattordicesimo anno.

Si tratta di una differenza che può essere ricondotta ad una semplice diversità tecnico-ingegneristica o ad una contrapposizione sostanziale che rimanda a visioni e concettualizzazioni discordanti?

La risposta passa attraverso la soluzione di un ulteriore interrogativo, che, in ultima analisi, riguarda la natura della formazione professionale iniziale extrascolastica.

Interrogativo che può essere così sinteticamente formulato: la formazione regionale chiamata di volta in volta “di base”, “di primo livello”, “iniziale” ha una sua specificità rispetto ad altre tipologie formative? Ha, cioè, un suo impianto didattico-metodologico, che può o deve connettersi e integrare con altre tipologie formative soprattutto dell’area tecnico-professionale, ma che non può essere né ridotta né omologata ad esse?

E ancora: è una risposta a fabbisogni strutturali e quindi mantiene una validità “permanente” o è una soluzione “contingente” e quindi funzionale e utile solo in certi momenti storici e in certe situazioni sociali? Rappresenta, cioè, una risposta formativa a tipologie di stili e modalità di apprendimento proprie di alcuni spaccati dell’universo giovanile, o è o è stata una soluzione percorribile solo in certi momenti della nostra storia economico-sociale e della evoluzione del nostro sistema istituzionale-formativo?

Per questa ricerca della *specificità strutturale* della formazione professionale iniziale, i cui risultati potranno aiutarci a entrare criticamente nel merito delle soluzioni approntate dai legislatori menzionati, interroghiamo la storia recente, quella dell’Italia repubblicana.

Una storia che può essere articolata in tre grandi periodi.

1) *1950 - prima metà anni '80*

In questo arco di tempo si assiste alla nascita della formazione iniziale extrascolastica dell'Italia repubblicana e alla sua espansione fino a diventare l'offerta formativa prevalente nel sistema di addestramento, prima, e di formazione professionale, dopo. Sul piano istituzionale avviene il trasferimento delle competenze dallo Stato alle Regioni, mentre sul piano culturale ha inizio con il dibattito che precede e accompagna la elaborazione della legge quadro una riflessione seria sull'identità della formazione professionale

2) *Seconda metà anni '80-2000*

È il periodo in cui la formazione professionale iniziale, pur rimanendo su valori assoluti di rilievo, perde progressivamente il suo peso relativo. Infatti grazie soprattutto al cofinanziamento del FSE a partire dalla seconda metà degli anni '80 il sistema regionale può allargare le sue opportunità formative a nuove tipologie di utenze: i giovani scolarizzati (con la formazione di secondo livello), l'arcipelago di soggetti che rappresentano le nuove povertà e/o che rischiano l'esclusione sociale e lavorativa (con la c.d. formazione. "per le fasce deboli") e negli anni '90 gli occupati (con la formazione continua) e tutti i soggetti che intendono riprogettare la propria vita professionale lungo tutto l'arco della vita (con la formazione permanente)

3) *2000-2007*

È la stagione delle grandi riforme che collocano la formazione professionale iniziale all'interno del sistema formativo nazionale. È anche il periodo, però, dove si cominciano a notare segnali di una sua smobilitazione e/o snaturamento.

2. PRIMO PERIODO: NASCITA E SVILUPPO DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE INIZIALE "EXTRASCOLASTICA"

2.1. La prima regolamentazione della formazione professionale nel dopoguerra

Il Titolo IV della legge 29 Aprile 1949 n. 264 "*Provvedimenti in materia di avviamento al lavoro e di assistenza dei lavoratori involontariamente disoccupati*" rappresenta un atto legislativo fondamentale nella dinamica storica della formazione professionale.

La sua importanza non sta nella qualità dei contenuti programmatici e tanto meno nella sua capacità innovativa, ma soprattutto nel fatto che fino al 1972, anno di trasferimento delle competenze statali in materia di addestramento professionale alle amministrazioni regionali, rimane il fondamentale momento normativo della formazione professionale extrascolastica promossa con risorse pubbliche.

La logica della legge si inserisce nel clima di grande depressione economica e sociale del dopoguerra, quando una massa di reduci, profughi e sini-

strati, viene a trovarsi, priva di ogni preparazione professionale o con una professionalità obsoleta, nella urgente necessità di procurarsi una qualsiasi occupazione in Italia o all'estero.

Per le esigenze di questi soggetti, valutati in alcuni milioni, la legge propone tre tipologie di offerte formative: a) corsi di riqualificazione per occupati, b) i cantieri-scuola c) corsi per disoccupati.

La prima tipologia è riconducibile all'offerta formativa che in anni più recenti verrà chiamata formazione continua³ la seconda presenta caratteri misti tra quelle che oggi viene denominata formazione per disoccupati di lunga durata e formazione per soggetti a rischio di esclusione⁴; la terza tipologia è più vicina all'oggetto della nostra analisi e merita qualche considerazione.

I *Corsi per disoccupati* sono finalizzati "all'addestramento, alla qualificazione, al perfezionamento o alla rieducazione professionale". La disciplina data a tali corsi dalla legge rivela una fisionomia embrionale e frammentaria, esaurendosi nelle seguenti formulazioni:

- hanno un carattere eminentemente pratico, sono diurni e con orario corrispondente a quello normale di lavoro, durano di regola da due a otto mesi e possono essere seguiti da corsi più progrediti di uguale durata;
- l'istituzione dei corsi è autorizzata dal Ministero del Lavoro, su proposta formulata, tramite gli uffici del lavoro territorialmente competenti, da enti o associazioni che, a norma del proprio statuto, perseguono scopi di formazione professionale dei lavoratori;
- i predetti enti o associazioni, per ottenere i finanziamenti dei corsi, debbono preventivamente dimostrare di disporre di attrezzature idonee;
- il Ministero del Lavoro coordina i corsi in rapporto alle esigenze regionali e stabilisce le modalità del loro finanziamento;
- i promotori dei corsi devono richiedere un delegato ministeriale che presenzi agli esami finali e sono obbligati a rimettere al MLPS il resoconto didattico, tecnico ed economico dei corsi stessi;

³ Le imprese industriali non a ciclo stagionale, che occupano da sole o insieme, almeno 1.000 dipendenti, e che reputano di avere una minore funzionalità per effetto di una maestranza in parte non rispondente alle esigenze aziendali o per il mancato adeguamento del carico di manodopera alle proprie possibilità funzionali ed economiche, possono realizzare corsi di riqualificazione per persone di età non superiore ai 45 anni, qualora almeno i 2/3 dei lavoratori interessati desiderino frequentarli. I corsi durano da 3 a 8 mesi; gli allievi che conseguono la qualificazione sono assorbiti dalle aziende "nei limiti delle loro possibilità", gli altri licenziati (art. 55). Mentre alle aziende promotrici rimangono gli oneri delle spese per l'istituzione, l'attrezzatura e il funzionamento dei corsi, gli operai interessati beneficiano oltre che dell'integrazione salariale, a carico della Cassa Integrazione Guadagni, anche di un assegno giornaliero, a carico del Fondo per l'Addestramento Professionale dei lavoratori- FAPL (art. 56).

⁴ L'Istituto dei Cantieri-scuola costituisce un'iniziativa di tipo marginale e a carattere non continuativo. Nato con lo scopo di soddisfare alcune necessità contingenti, cioè come istituto di immediata assistenza ai disoccupati che durante i corsi percepiscono un qualche salario, viene recuperato anche per esigenze straordinarie (alluvioni, epidemie, terremoti). Conseguenzialmente il numero di iniziative e di utenti interessati è estremamente variabile e discontinuo.

- i corsisti godono di un modesto trattamento economico per ogni giorno di frequenza, sostitutivo o integrativo dell'indennità giornaliera o del sussidio straordinario di disoccupazione e quanti abbiano frequentato "con regolarità e diligenza" e abbiano superato la prova finale conseguono, oltre ad un premio in denaro, un attestato che, a parità di condizioni, dà loro diritto preferenziale all'avviamento al lavoro o nella emigrazione.

Da notare che la legge non riporta mai la dizione "formazione professionale", più semplicemente si parla di "addestramento".

Il termine, utilizzato nella letteratura normativa e nella saggistica fin dagli inizi degli anni '70, che oggi può apparire come espressione di un'angusta concezione culturale-professionale, dà il senso delle necessità e delle urgenze del periodo post bellico: interventi con scopi utilitari, di rapida attuazione e perciò circoscritti al semplice conseguimento della destrezza pratica richiesta per l'esercizio dei vari mestieri⁵.

Questa struttura normativa, come detto, rimane sostanzialmente invariata fino agli anni '70.

2.2. Gli anni '50-'70; la gestione ministeriale della formazione prelavativa per i giovani

Nel primi anni del decennio '50-'60 la formazione cambia *target e mission*: non più qualificazione o riqualificazione di adulti, ma qualificazione di giovani.

Il cambiamento di utenza è naturalmente dovuto al cambiamento dello scenario sociale, che risulta ora caratterizzato: a) dall'espansione del mercato del lavoro industriale e terziario; espansione che provoca fenomeni di mobilità di massa tali da determinare veri e propri esodi dalle campagne agli agglomerati urbani e verso le zone più industrializzate del Nord del Paese; b) da un'accelerazione dei processi di trasformazione ed ammodernamento dei mezzi di produzione e contemporaneamente dell'abbandono dell'industria manifatturiera.

L'urgenza del momento è rappresentata dalla necessità di qualificare una potenziale manodopera giovanile, precocemente avviata al lavoro, sprovvista non solo di educazione e cultura tecnologica, ma addirittura con una formazione di base molto precaria (la scuola dell'obbligo terminava con il quinquennio delle elementari).

Tale qualificazione – volta a ruoli e livelli gerarchico-professionali più bassi e di carattere mansionistico – viene affidata a due canali:

⁵ Nonostante le sue insufficienze, la L. 264, per il suo carattere di provvedimento di emergenza, ha il pregio di individuare talune essenziali condizioni di successo delle attività addestrative, prima tra tutte quelle di rendere la frequenza dei corsi da parte degli interessati non solo gratuita, ma anche remunerata. Solo così fu possibile "agganciare" ai corsi – tra l'altro circoscritti, come si è detto, entro limiti di durata assai ridotti – vaste aliquote di disoccupati che, altrimenti, per condizionamenti economici li avrebbero o totalmente disertati o insufficientemente frequentati.

- alla formazione prelaborativa, realizzata con i fondi e le strutture dell'addestramento professionale,
- alla formazione all'interno del lavoro, mediante l'istituto dell'Apprendistato.

Disciplinato in termini organici con la L. n. 25/1955⁶ l'apprendistato si proponeva due obiettivi: 1) incrementare l'occupazione giovanile, concedendo ai datori di lavoro un abbassamento notevole del costo di impiego dei giovani lavoratori; 2) favorire la formazione professionale dei giovani da attuare in due momenti: l'addestramento pratico all'interno dell'azienda sotto la guida del datore di lavoro e/o di operai qualificati o specializzati; l'insegnamento complementare obbligatorio e gratuito, con lo scopo di "conferire all'apprendista le nozioni teoriche indispensabili all'acquisizione della piena capacità professionale". I risultati conseguiti dalla legge in merito al primo obiettivo, l'incremento occupazionale, evidenziano un bilancio senz'altro confortante⁷; fallimentare, invece quello sugli aspetti formativi che intendeva perseguire⁸.

La formazione prelaborativa nell'Italia repubblicana può essere fatta iniziare con la L. 4.5.1951 n. 456 che stabilisce la possibilità di sovvenzionare corsi di addestramento professionale rivolti a giovani e non più soltanto a disoccupati adulti. Questa normativa, che si limita a dilatare i compiti attribuiti al Ministero del Lavoro dalla L. 264/49 al segmento giovanile, ha una importanza notevole nella storia che stiamo ricostruendo, perché rappresenta un punto di partenza per eventi ed assetti successivi e un punto di arrivo di evoluzioni istituzionali precedenti.

Un punto di arrivo perché raccoglie una eredità maturata nel periodo prebellico.

La "carta della scuola"⁹, elaborata dal Ministro Bottai nel 1939, come compendio dei principi etici cui si doveva ispirare la legislazione fascista in materia di insegnamento, affermava (Dichiarazione VIII) l'unitarietà dell'in-

⁶ La L. 25/55 ha subito successivamente delle modifiche ad opera di due provvedimenti (L. 706/56 e L. 424/68), nonché chiarimenti applicativi col DPR 1688/56.

⁷ L'istituto raggiunge negli anni di maggiore successo le 800.000 unità e in quelli di minore utilizzazione scende di poco sotto le 500.000; la sua incidenza sul totale delle forze occupate raggiungevano picchi del 6,70% nel '68 e sul totale della occupazione giovanile sfiora l'80% nel 1979.

⁸ Infatti, anche nei primi anni dalla approvazione della legge, caratterizzati dallo sforzo di applicazione integrale della normativa e dal dibattito sulla attuazione degli obblighi formativi, l'addestramento aziendale e l'insegnamento complementare sono stati generalmente e progressivamente inevasi. Il Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, nell'evolversi degli anni, ha cercato di porre qualche rimedio alle numerose smagliature della legge; i rimedi, però, non hanno prodotto alcuna inversione di tendenza. Anzi la situazione si deteriora definitivamente a partire dal 1972. Con il passaggio dallo Stato alle Regioni delle competenze in materia di formazione professionale, infatti, si assiste alla estinzione di fatto dei corsi complementari. Questa anomalia risulta tanto più grave se si considera che essa rappresenta un fenomeno atipico rispetto alla situazione degli altri Paesi europei.

⁹ Approvata dal Gran Consiglio del Fascismo nella seduta del 15.2.1939.

segnamento articolato in sette ordini: primario, medio, superiore, universitario, scuole d'arte, scuole femminili e *corsi per lavoratori*.

Questi corsi, istituiti dal Regio-decreto n. 1380 del 1938¹⁰, erano posti sotto la vigilanza del Ministero dell'educazione nazionale che ne decideva la pianificazione e la programmazione didattica e, di massima, dovevano trovare sede presso le scuole e gli istituti d'istruzione tecnica. Potevano proporre la realizzazione le organizzazioni sindacali dei lavoratori e dei datori di lavoro e i loro enti: l'INAPLI (Istituto Nazionale Addestramento Professionale Industria) e l'ENALC (Ente Nazionale Addestramento Lavoratori Commercio).

Tra i corsi per i lavoratori avevano un posto di rilievo quelli "di primo addestramento", finalizzati a "formare, specialmente con esercitazioni pratiche, le capacità di lavoro dei licenziati delle scuole elementari...".

La L. 456/51 rappresenta anche un punto di partenza, perché getta le basi di un sistema di "prima formazione" che progressivamente si consoliderà fino a diventare, per almeno tre decenni, la tipologia di formazione professionale prevalente¹¹ tra quelle finanziate con le risorse proprie dell'addestramento-formazione professionale (prima messe a disposizione dalla L. 264/49 poi dalla L. 845/78).

Questa prevalenza apparirà all'ISFOL, fin dalla sua prima pubblicazione del 1974, come una delle connotazioni più importanti del sistema formativo extrascolastico: *"Gli aspetti che caratterizzano la formazione professionale in Italia sembrano riconducibili a due tendenze principali: a) assunzioni di giovani (in particolare fra i 14 e i 17 anni) quali utenti privilegiati del servizio b) configurazione del servizio stesso come struttura parallela, con funzione di recupero rispetto alla scuola di Stato"*¹².

Una prevalenza così netta da caratterizzare l'addestramento prima e la formazione professionale dopo come un fenomeno giovanilistico.

Pertanto la ricostruzione degli scenari istituzionali e le osservazioni che avanza vanno riferite non ad un sistema all'interno del quale c'è la formazione iniziale, ma ad un sistema che sostanzialmente si identifica con la formazione iniziale.

I dati statistici che attestano questa prevalenza sono molto probanti, anche se ogni tentativo di ricostruire le dimensioni quantitative dei corsi e degli allievi nel periodo considerato è molto problematico, a causa dei sistemi di raccolta e di classificazione diversi utilizzati nel tempo; diversità

¹⁰ RDL 21.6.1938 n. 1380 "Istituzione dei corsi per la formazione e il perfezionamento dei lavoratori".

¹¹ Negli anni successivi, infatti, non mancheranno iniziative di formazione per favorire l'occupazione giovanile con gli strumenti della contrattualistica a causa mista (oltre l'apprendistato sopra considerato, verso la fine degli anni '70, saranno attivati i contratti di formazione-lavoro) e per sostenere l'occupazione critica con interventi a supporto dei processi di riconversione-ristrutturazione mobilità. Questi interventi però verranno realizzati con risorse legate a specifiche leggi o al cofinanziamento CEE sul FSE e non con i fondi della 264/49 e 845/78.

¹² ISFOL, *La formazione professionale come interfaccia tra scuola e lavoro*, in "Quaderno di formazione n. 1/1974, 5.

che non consentono serie storiche consistenti omogenee e quindi significative analisi comparative temporali dei fenomeni.

Una prima serie di dati che fa specifico riferimento alla formazione di base (più precisamente a giovani inoccupati che hanno superato le prove finali di corsi di primo addestramento, di durata biennale o a corsi di qualificazione, di durata annuale) riguarda gli anni '56-'61. Da notare che gli allievi considerati nella colonna "iscritti" della tavola 1 non riguardano tutte le tipologie di intervento, ma solo quelli che rientravano nella categoria "giovani inoccupati e lavoratori occupati".

Rispetto agli occupati, gli allievi giovani, come si desume dai valori percentuali dell'ultima colonna della tavola 1 rappresentano una maggioranza schiacciante.

Tav. 1. - *Giovani inoccupati e lavoratori occupati inseriti in corsi di formazione. (1956-1961)*

Anni	Iscritti	Ammessi prove	Idonei	Giovani inoccupati idonei			Occupati idonei	% giovani*
				1° Add.	Qualific.	Tot.		
1956	100.695	82.515	76.098	53.844	18.514	72.358	3.740	95,08
1957	133.464	110.174	101.644	73.590	23.620	97.210	4.434	96,19
1958	161.245	130.948	120.146	86.928	26.963	113.891	6.255	94,79
1959	181.902	148.897	136.468	92.569	36.134	128.703	7.765	94,31
1960	215.663	177.640	162.822	113.768	40.423	153.174	8.631	94,07
1961	223.926	178.198	164.822	108.430	46.744	155.174	9.648	94,14

Fonte: nostra elaborazione su dati del Ministero del Lavoro, rivista "Statistiche del Lavoro".

È vero che la tabella non considera gli allievi dei corsi speciali (riservati a categorie particolari quali disoccupati, minorati fisici e psichici, migranti, ecc.). Il loro computo, però, ridimensionerebbe il peso percentuale dei giovani sul totale dell'utenza dell'addestramento professionale di quegli anni solo di qualche punto, senza mettere in discussione la "prevalenza".

Una seconda serie relativa agli anni '60-'70 fornisce, invece, dati su numero interventi e numero utenti di "corsi per giovani inoccupati e lavoratori occupati e per corsi speciali" (cfr Tav. 2). Come si può notare, il decennio registra un progressivo incremento in termini di corsi ed allievi fino a raggiungere più di 14.000 interventi corsuali e di 275.000 utenti. I dati non fanno distinzione tra allievi giovani e adulti. La consistenza di questi ultimi può essere stimata, anche sulla base dei dati della tavola 1, intorno al 10-12% dell'utenza complessiva.

Il cambiamento di destinatari e finalità della formazione promossa con la L. 264/49 iniziato con la menzionata L. 456/51 continuerà con una fitta produzione legislativa (le cosiddette "leggine") per sbloccare le difficoltà più evidenti in cui il settore veniva di volta in volta a trovarsi.

Nessuna di queste "leggine" rimuove completamente la L. 264/49 ma, nel loro insieme, disegnano uno scenario-istituzionale organizzativo completamente diverso da quello della Legge del 1949.

Uno scenario che, può essere così ricostruito nelle sue linee portanti.

Tav. 2 - Allievi inseriti in corsi di formazione (1962-63/1970-71)

Anni	Corsi per giovani inoccupati e lavoratori occupati		Corsi speciali	
	N. corsi	N. utenti	N. corsi	N. utenti
1962 - 63	8.407	172.099	612	13.234
1963 - 64	9.215	185.563	311	5.761
1964 - 65	8.579	169.049	402	7.652
1965 - 66	9.170	177.676	366	9.941
1966 - 67	9.588	183.029	520	12.923
1967 - 68	10.094	196.828	1.463	31.407
1968 - 68	10.858	198.233	1.795	39.859
1969 - 70	13.087	239.155	1.226	27.455
1970 - 71	14.212	275.442	1.331	31.424

Fonte: nostra elaborazione su dati del Ministero del Lavoro, rivista "Statistiche del Lavoro".

1) *La programmazione delle attività*

Dal punto di vista giuridico il Ministero del Lavoro gode di una potestà regolamentare ampia; potestà che gli deriva dalla sua qualità di organo finanziatore delle attività formative¹³.

In altri termini, al di là dei poteri di carattere formale, la qualità di erogatore delle "sovvenzioni" pone il Ministero del Lavoro nella possibilità di indirizzare il settore dell'addestramento senza incontrare limitazioni sostanziali.

Da un punto di vista procedurale, il percorso programmatico si svolge a due livelli: uno locale, l'altro nazionale, il primo ha un carattere propositivo, il secondo decisorio.

Spetta agli Uffici provinciali del Lavoro, organi periferici del Ministero, predisporre ogni anno un piano di attività da finanziare, frutto di una selezione tra le "proposte istitutive di insediamenti e di interventi" da parte di enti, pubblici e privati, che operano in questo settore.

L'Ufficio provinciale opera la selezione tenendo conto di "una stretta connessione fra la scelta dei mestieri per i quali istituire i corsi (...) e le effettive possibilità di collocamento, di lavoro autonomo o di emigrazione, preventivamente accertate" e "delle iniziative poste in essere da altri enti ed organismi che si occupano di formazione professionale, in modo da evitare che si istituiscano corsi (...) per esigenze addestrative che risultano altrimenti soddisfatte". Sulla base dei piani addestrativi provinciali, il Ministero predispone poi il "Piano nazionale di addestramento" nel quale la preferenza sarà accordata "sul piano geografico, alle zone che abbiano una più alta percentuale di popolazione attiva rispetto alla media nazionale; sul piano professionale, alle iniziative di qualificazione in mestieri che, a giudizio della Commissione Centrale per il Collocamento siano più richiesti dalle esigenze di sviluppo economico del

¹³ Cfr. DPR 17/50 "Norme per l'amministrazione del fondo per l'Addestramento professionale dei lavoratori" e Legge 259/50 "Finanziamento dei corsi di addestramento professionale e cantieri scuola per gli operai disoccupati.

paese; sul piano occupazionale, alle iniziative che diano affidamento di rapido impiego dei giovani qualificati”¹⁴.

In anni più recenti, il Ministero chiederà agli Uffici del Lavoro di preparare “una breve relazione sulla situazione economica locale, avvalendosi delle proprie conoscenze ed esperienze, interpellando preventivamente le organizzazioni sindacali dei lavoratori e dei datori di lavoro, nonché attingendo notizie da ogni altra utile fonte di informazione”¹⁵.

Nella seconda metà degli anni '60, si assiste ad una ulteriore spinta in senso centralistico del processo programmatorio. Nel 1965 una circolare del Ministero del lavoro precisa che “*la programmazione di corsi (...) dovrà essere predisposta in armonia con i suggerimenti forniti dal gruppo di studio istituito a suo tempo presso questo Ministero*”; gruppo di studio che aveva “*indicato un ordine di priorità, espresso per categorie professionali e per singole regioni*”¹⁶.

Le scelte di fondo rilevate (il potere decisorio del Ministero e il coinvolgimento dei soggetti gestori nel processo programmatorio), che rimarranno sostanzialmente invariate fino alla promulgazione della legge quadro 845/78 presentano evidenti vantaggi, ma altrettanti evidenti pericoli (e la nostra storia sperimenterà sia gli uni che gli altri).

In particolare:

- la possibilità offerta al Ministero, in quanto organo erogatore, di incentivare o disincentivare le attività a seconda della loro congruità con lo sviluppo programmato del sistema economico significava considerare la formazione professionale come strumento di politica dell'impiego.

Di fatto constateremo che spesso non si riuscirà ad operare l'aggancio e la finalizzazione tra strutture formative e mercato del lavoro;

- il sistema di programmazione delle attività “dal basso”, mentre consente un immediato collegamento degli interventi con le dinamiche occupazionali e tecnologiche locali, affida d'altra parte queste delicate funzioni di pianificazione a soggetti che talora non hanno la strumentazione culturale idonea per una lettura dei fabbisogni formativi del territorio, mentre, sul versante del potere pubblico si assiste spesso ad atteggiamenti di mera ricezione delle indicazioni degli enti, che comporteranno sovrapposizioni e addensamenti di iniziative nelle aree di maggiore congestione e rarefazione, dal punto di vista sia tipologico che localizzativo, negli ambiti ove le difficoltà sono maggiori.

¹⁴ MLPS, Circolare n. 1 del 12 agosto 1961 “Attività dei Centri di Addestramento professionale per l'esercizio finanziario 1961-62”.

¹⁵ Cit. in INAPLI-CENSIS “I problemi attuali della formazione professionale”. Atti del Convegno di studio promosso dall'INAPLI e dal CENSIS Roma, 18-19 novembre 1966.

¹⁶ Ibidem.

2) *Programmazione e gestione didattico-formativa*

A differenza del sistema scolastico, caratterizzato da una rigida uniformità su tutto il territorio nazionale, l'addestramento professionale gode di una larga autonomia.

Le circolari ministeriali non fissano né programmi didattici, né regolamentazioni, ma danno solo indicazioni o al più suggeriscono modelli. L'ente promotore può costruire, articolare, realizzare il percorso formativo con quella flessibilità e duttilità che la tipologia dei corsi, l'ambiente socio-economico, il mercato del lavoro e il tipo di utenza esigevano. Anche quando, negli anni '60, il Ministero del lavoro emanerà delle monografie di figure professionali, si premurerà di precisarne senso e finalità non *"uno schema rigido di insegnamento delle varie discipline teoriche e pratiche attinenti al mestiere"* ma *"una guida per il raggiungimento di un livello finale minimo di formazione per la qualifica"*, un sussidio insomma, che lascia i docenti *"liberi di adottare i criteri più opportuni per l'insegnamento delle singole materie"*¹⁷.

L'autonomia, la flessibilità e la duttilità contenutistico-metodologica dei corsi programmati pur essendo un valore importante ha, con il passare del tempo, la necessità di riferimenti per evitare fenomeni di dequalificazione e pressappochismo.

In questa fase, però la mancanza di una propria linea di ricerca su identità e modelli operativi della formazione professionale rispetto ad altri canali formativi porta l'addestramento professionale a riferirsi sempre di più alla scuola, in particolare a quella più vicina per finalità e per *target* di utenza: gli Istituti Professionali di Stato (IPS)¹⁸.

Comincia e prende consistenza in questo periodo quel processo di modellizzazione della formazione professionale sull'istruzione professionale, processo che si concretizza:

- in un "allungamento" dei tempi di formazione: primo addestramento (I anno) qualificazione (II anno), specializzazione (III anno) e, in alcuni casi, perfezionamento (IV anno) secondo la classificazione usata nel quinquennio 1956-61, o corsi di prima formazione per giovani lavoratori non occupati sforniti di titolo di studio o con titolo non superiore alla scuola media (2 anni) corsi di specializzazione per giovani non occupati forniti di licenza media superiore o inferiore (1 anno);
- nell'elaborazione delle monografie di profili professionali su menzionate sullo schema dei programmi del Ministero della Pubblica Istruzione per gli Istituti professionali di Stato (profilo tecnico, mansioni, prospetto delle materie e delle ore di insegnamento, programmi delle materie e tipologia di prova dell'esame finale);

¹⁷ Cfr ad esempio Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale - Direzione Generale dell'Orientamento e dell'addestramento professionale *"Formazione professionale del tornitore meccanico - monografia"* Tipolitografia M. Spada, s.d.

¹⁸ Sono stati istituiti dalla L. 15 giugno 1931, n. 889 sul riordinamento dell'istruzione tecnica, e dal RDL 21 settembre 1939 n. 2038, convertito nella legge 2 giugno 1939 n. 739.

- nell'attribuzione a chi è in possesso dell'attestato, conseguito al termine dei corsi, del riconoscimento di qualifica dopo 6 mesi di tirocinio (Cfr. L. 1146/67 elaborata sulla falsariga di analoga normativa per gli IPS, dove però la durata del tirocinio era ridotta a tre mesi).

In parallelo con tale processo di scolarizzazione inizia quello di "strutturazione":

- si comincia a fare la distinzione tra CAP (Centri di Addestramento Professionale) e sedi isolate;
- il funzionamento delle sedi è a carattere continuo ("250 giorni effettivi, dal 15 ottobre fino al 30 settembre dell'anno successivo, salvo le normali interruzioni per ferie e festività") e tende alla piena utilizzazione dei reparti e posti allievo con corsi meridiani, antimeridiani e serali¹⁹.
- al personale degli enti viene riconosciuto un trattamento normativo ed economico che comincia a riscattarlo dalla situazione di precarietà in cui versava (la L. 426/68 stabilisce un trattamento economico del personale docente non inferiore a quello di scuole gestite da istituti non statali di educazione e di istruzione; la L. 35/70 riconosce le spese annue sostenute per il personale a tempo indeterminato, con almeno 12 ore settimanali di insegnamento per 6 mesi).

Da notare che nella misura in cui l'addestramento professionale si consolida e si espande, si acuisce la competizione con gli IPS.

Addestramento e Istruzione professionale si contendono la stessa utenza, utilizzando fonti di finanziamento pubbliche ma appoggiandosi all'iniziativa concorrenziale di dicasteri diversi.

3) *Le strutture formative*

Le leggi consentono e favoriscono lo sviluppo di quell'articolato sistema gestionale che verrà definito pluralistico per designare sia la molteplicità degli enti che promuovono ed organizzano interventi formativi, sia anche la diversa matrice culturale che li connota.

Questa caratterizzazione, che aveva già segnato la nascita della formazione e istruzione tecnica nel secolo precedente²⁰, si accentua ora con la possibilità di accedere a risorse finanziarie pubbliche.

¹⁹ Cfr. Circolare Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale n. 36 del 6 maggio 1957.

²⁰ La industrializzazione aveva sollecitato una nuova forma di istruzione, quella tecnico-professionale, che nasce al di fuori di ogni schema istituzionale e giuridico, e che vede come protagonisti: a) personaggi con profondi riferimenti religiosi e sorretti da un forte spirito d'amore per il prossimo: il ven. Lodovico Pavoni, di Brescia (1784-1849), che creò la prima scuola grafica d'Italia e fondò una congregazione detta degli Artigianelli; la B. Maddalena di Canossa di Verona (1774-1835); e poi, più avanti, S. Giovanni Bosco, piemontese (1815-1888), vero e proprio protagonista su scala mondiale della formazione professionale, fondatore dei Salesiani, e S. Maria Domenica Mazzarello (1837-1881) fondatrice delle Salesiane; S. Leonardo Murialdo (1828-1900), fondatore dei Giuseppini; il siciliano ven. Annibale di Francia (1851-1927), fondatore dei Rogazionisti; b) rappresentanti del mecenatismo filantropico che cerca di soddisfare le esigenze sociali emergenti e che si fa partecipe degli sforzi per ovviare ai grandi mali sociali del pauperismo e della disoccupazione. Tra i nomi illustri: Carlo Cattaneo (Società d'Arti e Mestieri

La possibilità di disporre di un finanziamento pubblico²¹ sollecita, infatti, una serie di soggetti a impegnarsi in questo servizio o per tradizionale e vocazionale tendenza a gestire iniziative educative (enti di ispirazione religiosa), o per una naturale vicinanza ai problemi del lavoro (associazioni sindacali o sociali dei lavoratori), o per motivazioni diverse²².

di Milano, 1838), Moisè Loria (società Umanitaria di Milano), Aldini e Valeriani a Bologna, Carlo Tenca.... ; mecenatismo che nasce anche da singoli industriali, preoccupati dagli aspetti sociali, ma soprattutto di assicurare mano d'opera per i propri stabilimenti; c) l'associazionismo operaio ed artigiano, del mutuo soccorso, spesso sorretto dall'apporto dell'ente locale, del "municipio", che interpreta i bisogni dell'industrializzazione e dell'occupazione inventando scuole d'arti e mestieri sparse un po' in tutto il Paese, ma specialmente in alcune regioni del Nord e del Centro; d) l'iniziativa pubblica – promossa dai singoli Stati e poi dallo Stato Unitario, dalle Camere di Commercio e poi direttamente dai Comuni – che sviluppa soprattutto l'istruzione tecnica e le scuole d'arte e di disegno, talora "regificando" ossia pubblicizzando le iniziative private o di enti morali (è il caso di molti istituti tecnici industriali e delle scuole tecniche). Cfr. PECORELLI C., *Industria e scuole industriale*, Ed Faro, Roma, 1946; Id., *Le scuole industriali illustrate. I benemeriti dell'istruzione professionale*, Ed propria, Roma, 1926; ISFOL, "Osservatorio sul mercato del lavoro e sulle professioni", ISFOL, n. 1/1982 (gennaio-febbraio) e n. 4/1982 (luglio-agosto); PANFILO L., *Dalla scuola di arti e mestieri di don Bosco all'attività di formazione professionale (1860-1915)*, LES, Milano, 1976.

²¹ Oltre alla sovvenzione per la realizzazione dei corsi (le spese erano articolate in "spese di gestione" e "spese per le attrezzature") la L. 36/67 riconoscerà agli enti un contributo a carico del CUAF (Cassa Unica Assegni Familiari).

²² Ci limitiamo a ricordare i principali enti nazionali, alcuni dei quali continuano l'opera iniziata da molti anni. Fra gli enti di ispirazione cristiana citiamo: il Centro Nazionale Opere Salesiane-Formazione Aggiornamento Professionale (CNOS-FAP); il Centro Italiano Opere Femminili Salesiane/Formazione Professionale (CIOFS/FP); la Federazione Italiana Centri Istruzione Addestramento professionale (FICIAP), che raggruppa numerosi enti a carattere locale; l'Ente Nazionale Addestramento Professionale (ENAP), derivante dalla POA-ONARMO; l'Ente Nazionale Giuseppini del Murialdo (ENGIM); l'opera don Orione; l'Associazione Nazionale Opere don Calabria; l'Associazione Corsi Industriali Scientifici e Tecnici (ACIST); l'Opera Canossiane; i Somaschi di S. Girolamo Emiliani (ESIP); i Rogazionisti (CIFIR-VILFAN); l'Associazione Professionale Italiana Collaboratori Familiari (APICOLF); l'ITCA (Istituti Terziari Cappuccini dell'Addolorata); l'OSFIN (Opera San Filippo Neri); la Casa di Carità Arti e Mestieri di Torino. Vicino a tali posizioni, ma con matrice derivante dalle ACLI e quindi con aspirazione ad interpretare i bisogni dei lavoratori, si colloca l'Ente nazionale ACLI per l'Istruzione professionale (ENAIP), diffuso su tutto il territorio nazionale. L'Ente Formazione Addestramento Lavoratori (EFAL) è invece emanazione del Movimento Cristiano Lavoratori. Espressione del mondo assistenziale sono i corsi gestiti dall'ANFFAS (Associazione Nazionale Famiglie Fanciulli Subnormali) e l'ANMIL (Associazione Nazionale Mutilati ed Invalidi del Lavoro) ed altre ancora. Di matrice sindacale sono le tre organizzazioni promosse rispettivamente dalla CGIL, l'Ente Confederale per l'Addestramento Professionale (ECAP); dalla CISL, l'Istituto per l'Addestramento del Lavoratori (IAL); e dalla UIL, l'Ente Nazionale Formazione Addestramento Professionale (ENFAP). Anche gli industriali si sono dati organismi di gestione delle attività formative e precisamente: l'Ente Nazionale per la Formazione e l'Addestramento Professionale nell'Industria (ENFAPI), mentre l'Associazione Nazionale Centri IRI per la Formazione e l'Addestramento Professionale (IFAP), si rivolgono alle aziende dell'IRI. Il mondo artigiano ha espresso il CNITE (Confartigianato) e il CNIPA, oltre a numerosi CFP a carattere locale. L'Ente Nazionale Istruzione Professionale Grafica (ENIPG) è di derivazione mista, imprenditoriale e sindacale. Il mondo agricolo ha espresso l'Istituto Nazionale Istruzione Professionale Agricola (INIPA) e la federazione dei Club 3P della Coldiretti; il Centro Istruzione Professionale Agricola (CIPA) della Alleanza Contadini poi Confcoltivatori e l'Ente Nazionale per l'Addestramento e per il Perfezionamento Professionale in Agricoltura (ENAPRA) della Confagricoltura, il CE-

Questi soggetti, di vecchia e nuova formazione, operano accanto ai già menzionati enti pubblici: INAPLI (Istituto Nazionale Addestramento Professionale Industria) ed ENALC (Ente Nazionale Addestramento Lavoratori Commercio), ai quali si aggiungerà l'INIASA (Istituto Nazionale Istruzione Addestramento Settore Artigianato)²³.

Il ricorso agli enti privati, che diverrà sempre più massiccio, costituirà un indubbio apporto culturale, in considerazione anche della tensione ideale che anima molti dei promotori, ma costituirà un altrettanto indubbio fenomeno di frammentarietà e talora di parassitismo clientelare. Anche a proposito dei dati sugli enti valgono le osservazioni fatte per i dati sui corsi e sugli allievi, cioè sulla impossibilità di poter contare su serie storiche di un certo respiro.

Al 31 dicembre 1956, il volume di interventi corsuali veniva ripartito tra gli enti gestori appartenenti alle diverse tipologie come dalla tabella sottostante²⁴.

Tav. 3 - Numero corsi ripartito per tipologia di ente gestore (1956)

Tipologia di appartenenza	Corsi	
	N.	%
Ispirazione religiosa	651	46,7
Emanazione sindacale	341	24,5
Pubblici	277	19,9
Aziende	34	2,4
Altro	91	6,5
Totale	1.394	100

I dati disponibili negli anni successivi non sono comparabili; l'apporto, preminente, degli enti di ispirazione religiosa si aggirerà comunque attorno al 50%.

Nel periodo considerato entra in funzione il FSE, il fondo comunitario che, nei decenni successivi, risulterà determinante per il nostro sistema di formazione professionale. Istituito con l'art. 123 del Trattato di Roma del 1957 con lo scopo di favorire la mobilità geografica e professionale dei lavoratori il Fondo diviene operativo nel 1960.

Ridotta l'influenza del FSE nei primi anni di vita nei confronti della formazione prelaborativa giovanile: si limitava, infatti, ad azioni di rimborso del 50% del limite massimo delle spese sostenute per l'allievo, nel caso in cui il giovane avesse lavorato per almeno sei mesi come lavoratore subordinato, entro l'anno successivo alla formazione ricevuta.

NASCA della CISL, l'ENFAGA, ed altri. Per la cooperazione operano in campo nazionale l'Istituto nazionale educazione cooperativa (INECOOP) e l'INFORCOOP.

²³ Eretto come ente di diritto pubblico con DPR 23.7.1964, n. 839.

²⁴ AA.VV. *La formazione professionale in Italia, Orientamenti e prospettive*, a cura dell'Amministrazione straordinaria INAPLI-ENALC-INIASA, Roma, 1971, 178.

2.3. Gli anni '70-'85: il trasferimento di competenze della FP dallo Stato alle Regioni e l'emanazione della legge quadro

Il passaggio di consegne dal Ministero del Lavoro alle Regioni, avvenuto con due provvedimenti emanati in tempi diversi (1972 e 1977), e la prima fase della gestione regionale sono accompagnate da un dibattito inizialmente più centrato sugli aspetti strutturali-istituzionali e successivamente su quelli funzionali-contenutistici del sistema - che si conclude con l'elaborazione di un modello di formazione professionale senz'altro diverso da quello ereditato e che trova la sua codificazione normativa nella legge-quadro 845 del 20 dicembre 1978. In questo contesto di cultura della riforma si inserisce la istituzione dell'ISFOL che all'elaborazione di tale cultura offrirà un contributo determinante²⁵.

Il DPR 10/72

Il trasferimento delle funzioni in materia di "istruzione artigiana e professionale" realizzato con il DPR 15 gennaio 1972 n. 10 prevede il passaggio alle Regioni delle attività comprendenti: gestione dei corsi di qualificazione e riqualificazione; addestramento professionale degli artigiani; addestramento degli apprendisti e particolari specifiche forme di addestramento (istruzione artigiana e professionale negli istituti di prevenzione e pena, formazione professionale del personale sanitario ausiliario, qualificazione e riqualificazione degli invalidi civili e del lavoro); e delle strutture degli enti pubblici INAPLI, ENALC e INIASA²⁶, che vengono soppressi.

È importante questo DPR soprattutto perché chiude il dibattito se nella locuzione costituzionale dell'art 117 "istruzione artigiana e professionale" fossero compresi anche gli Istituti Professionali di Stato. Il DPR opta per l'interpretazione riduttiva che fa coincidere "l'istruzione artigiana e professionale" con l'area extra-scolastica della formazione professionale e così sanziona la dicotomia e il parallelismo tra le due filiere formative, oggetto da tempo di dibattito.

Dibattito che non si sopisce, anzi talora prende i toni della diatriba in quanto ognuno dei due soggetti rivendica a sé il compito specifico di assicurare la "formazione professionale", accentuando rispettivamente gli aspetti culturali-qualificativi o lavorativo-addestrativi che ne caratterizzano gli obiettivi preminenti e l'organizzazione didattica.

²⁵ L'ISFOL, costituito ai sensi dell'art. 17 ultimo comma, del DPR n. 10 del 1972, si configura come una agenzia tecnica del Ministero del Lavoro, per l'esercizio delle funzioni che costituiscono, nel loro insieme, il quadro di comando delle politiche formative. Scopi istituzionali dell'ISFOL sono infatti: la promozione di ricerche e studi sul mercato del lavoro e sulla FP, l'assistenza tecnica al Ministero del Lavoro ed alle Regioni, negli interventi di risposta agli squilibri del mercato (in particolare quando tali interventi richiedono l'aiuto del contributo comunitario), la sperimentazione didattica, la documentazione sulle politiche attive del lavoro e le metodologie di FP. Dal quadro normativo che definisce la fisionomia e regola le attività dell'ISFOL, si deduce l'immagine di una infrastruttura di ricerca, sperimentazione ed assistenza tecnica nel campo della FP.

²⁶ Le strutture trasferite alle Regioni riguardavano 60 direzioni regionali-provinciali, 300 CAP, 6.000 operatori.

In tale situazione, la prevalenza dell'uno o dell'altro settore non è legata alla funzione o al ruolo che ciascuno di essi assolve, ma piuttosto alla occasionalità delle situazioni, alla forza di pressione, in definitiva, al grado di interesse del potere politico su cui ciascuno di essi può contare.

Questa situazione complessa e confusa tendeva a rendersi sempre più vischiosa perché tentava di uscire dall'incertezza in cui si trovava spostando il peso politico sull'uno o sull'altro dei settori.

1) *Il DPR 616/77*

L'art 35 del DPR 616/77 contiene una definizione positiva della materia "istruzione artigiana e professionale". L'"istruzione artigiana e professionale" su cui le regioni ordinarie hanno competenza legislativa concorrente, viene a coincidere con la "formazione professionale dei lavoratori" di cui l'art. 36, secondo comma, della Costituzione: ogni attività, cioè, svolta nella forma del servizio pubblico o dell'attività privata, "destinata alla qualificazione perfezionamento, riqualificazione e orientamento professionale dei lavoratori subordinati e autonomi (nessuna categoria esclusa), purchè non diretta al conseguimento di un titolo di studio o diploma di istruzione secondaria superiore, universitaria o post-universitaria".

Il Decreto circoscrive con chiarezza l'"istruzione artigiana e professionale", distinguendola con un criterio formale netto e risolutivo dall'istruzione scolastica strettamente intesa: è infatti quella che non rilascia titoli di studio.

L'istruzione professionale e artigiana, nonostante questi limiti, è assai vasta: riguarda, infatti la formazione "per qualsiasi attività professionale e per qualsiasi finalità, compresa la formazione continua, permanente, ricorrente e quella conseguente alla riconversione di attività produttive".

Formulata questa definizione, l'art.36 del DPR passa ad elencare le attività di formazione professionale previste da precedenti leggi dello Stato, che rientrano nella materia "istruzione artigiana e professionale" e che pertanto vanno delegate alla Regione²⁷.

Tale elencazione ha scopi eminentemente pratici, in quanto risponde all'esigenza di definire normativamente fattispecie sulle quali si erano formati contrasti tra l'amministrazione centrale dello Stato da un lato e le Regioni dall'altro.

Il DPR 616 opera una restrizione delle competenze dello Stato²⁸ a cui, però,

²⁷ L'elencazione comprende: formazione degli informatori socio-economici che la L. 153 del 1975 (applicazione delle direttive comunitarie in materia di agricoltura) riserva al Ministero dell'Agricoltura; corsi di formazione degli operatori del commercio (L. 11 giugno 1971 n. 426); corsi di formazione dei formatori già riservata allo Stato dall'art. 8 del DPR 10 del 1972; formazione professionale degli apprendisti (il cui rapporto resta sempre disciplinato dalla legge statale 25 del 1955 e successive modificazioni); i cantieri di lavoro ed i cantieri scuola (L. 264 del 29 aprile 1949); funzioni di orientamento professionale svolte dall'ENPI.

²⁸ Rimangono allo Stato: l'assistenza tecnica ed il finanziamento di progetti speciali da eseguirsi da parte delle Regioni per l'ipotesi di rilevante squilibrio locale tra domanda ed offerta di lavoro; l'attività di formazione e addestramento professionale svolta dalle forze armate e dai corpi assimilati, in genere dell'amministrazione dello Stato, ivi comprese le aziende autonome, per i propri dipendenti.

rimane la disciplina dell'attribuzione delle qualifiche professionali ai fini del collocamento, competenza invece richiesta esplicitamente dalle Regioni.

2) *La legge quadro*

Nel dicembre 1978 dopo un dibattito a volte anche serrato, viene varata la L. 845, "*Legge quadro in materia di formazione professionale*".

Più che presentare le previsioni normative, facciamo una lettura culturale della legge, evidenziando le innovazioni più significative positivamente previste o anche semplicemente sottese da tale legge, che possono essere così sintetizzate.

- a) *Definizione*: la formazione professionale è uno strumento della politica attiva del lavoro, in quanto chiamata ad una attività di compensazione quantitativa e tipologica della domanda e dell'offerta.
- b) *Collocazione istituzionale*: viene stabilito un nuovo rapporto con il sistema scolastico e con quello produttivo, in quanto viene perimetrato l'apporto formativo di ciascuna sfera e la loro successione logico cronologica: dopo la scuola, cui compete l'acculturazione generale e acculturazione professionale di base, ed accanto e dopo la formazione professionale regionale, cui compete una formazione professionale sui processi, si colloca l'impresa, cui viene affidato l'incarico sia di integrare e supportare la attività didattica dei CFP, sia di impartire una formazione professionale di contesto;
- c) *Procedure di pianificazione delle attività*: da un sistema "per indicazioni" di attività formative, fornite dai soggetti gestionali, si deve passare ad un sistema "per programmazione" elaborata dal soggetto pubblico (la Regione), sulla base dei dati offerti da strutture tecniche di rilevazione (osservatori sul mercato del lavoro) e nell'ambito degli obiettivi socioeconomici ritenuti prioritari.
- d) *Gestione degli interventi*: viene sanzionata la compresenza di iniziative gestite direttamente dalla mano pubblica e di altre gestite da enti terzi e vengono chiariti i vincoli e le condizioni poste per il finanziamento pubblico delle attività promosse dagli enti terzi. Il pluralismo gestionale viene cioè assunto dalla legge come fenomeno positivo: a) in quanto risponde all'esigenza ideale di lasciare il massimo di capacità espressiva, dal punto di vista culturale, alla società "civile" (a questo allude ripetutamente il testo della legge, quando si richiama alla necessità di rispettare le diverse proposte formative); b) in quanto risponde ad un'esigenza sul piano della qualità del servizio prestato, perché consente una maggiore aderenza ai diversi bisogni formativi avanzati dall'utenza. Il pluralismo, in altre parole, non soltanto è un fenomeno da valutarsi in chiave culturale, ma anche in chiave di efficienza. Il rapporto tra Regioni ed enti viene regolato dalle convenzioni mediante le quali si realizza un rapporto "paritetico" tra i due soggetti, ferme restando le diversità dei ruoli istituzionali dell'uno (programmazione, regolazione delle attività, controllo) e dell'altro (gestione in sintonia con le disposizioni regionali ma coerenti con il proprio *humus* culturale). Tra la Regione e l'ente, cioè, si

pattuisce o si contratta non un volume di interventi ed un certo numero di corsi, ma piuttosto una esperienza complessiva (“la proposta formativa” in cui sono coniugate le conoscenze delle competenze tecnico-didattiche e le istanze sociali e culturali specifiche) che verrà realizzata secondo criteri e standard dettati dalla Regione.

- e) *Organizzazione didattica*: viene attribuita alle Regioni la potestà di:
- stabilire gli indirizzi della programmazione didattica e di aggiornarli in relazione a fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee;
 - conformare detti indirizzi a criteri di brevità ed essenzialità (non più di 4 cicli di 600 ore ognuno);
 - esplorare formule modulari ed esperienze di alternanza studio-lavoro nell’articolazione corsuale;
 - rispettare criteri di polivalenza, di continuità e di organicità, adattando i programmi alle esigenze locali.

Polivalenza, agganci con i bisogni locali, riconoscimento dei livelli scolastici di partenza e della esperienza professionale degli allievi, questi i principi introdotti dalla L. 845, che fanno della formazione professionale uno strumento privilegiato per la costruzione di un sistema di formazione permanente. In breve, si è inteso: offrire una reale alternativa formativa alle modalità dei canali scolastici tradizionali, attraverso una programmazione didattica con caratteristiche di brevità (che elimina i lunghi corsi) e di flessibilità (che risponde alle domande di formazione di un mercato del lavoro che manifesta cambiamenti sempre più accentuati e che presenta una struttura fortemente definita da variabili locali); ed impostare il percorso formativo secondo ordinamenti che offrono, come modalità specifiche, modularità ed alternanza formazione-lavoro (come reale aggancio al sistema produttivo, e non come contatto marginale), ed accorpamento delle qualifiche in *fasce di funzioni e mansioni omogenee*.

- f) *Utenza*: la FP deve coprire tutto l’arco dei bisogni occupazionali e non solo quelli del lavoro dipendente o quello dei giovani; la FP cioè si deve caratterizzare come insieme di iniziative in cui trovano spazio sia i giovani in uscita dalla scuola sia gli adulti già occupati.

La L. 845 rappresenta una pietra miliare nella storia della formazione professionale anche se in parte rimarrà una legge “inattuata”.

Ci preme in questo contesto sottolineare la visione della formazione professionale non come “unica” occasione giovanile, ma come opportunità in tutti gli snodi della vita (dallo studio al lavoro, dal lavoro al lavoro, dalla disoccupazione al lavoro...). In questa maniera, si rende possibile lo sviluppo di tipologie formative oltre quella iniziale.

Ma questo è un fenomeno che registreremo negli anni prossimi; per ora, la formazione iniziale rimane l’offerta formativa più consistente del sistema regionale, come si può dimostrare dai dati riportati nella tavola 4 relativi all’anno formativo ’81-’82, anche se ci sono andamenti diversificati tra le diverse circoscrizioni.

Tav. 4 - Numero CFP, corsi e allievi per circoscrizioni geografiche (a.f. 1981-82)

Circoscrizioni geografiche	CFP		Corsi	Allievi			
	Totale	Regionale		Giovani	Adulti	Tot.	% Giovani
Nord-ovest	378	125	3.197	64.351	22.456	86.807	74,13
Nord-est	311	72	2.012	40.253	27.615	67.868	59,31
Centro	290	65	1.335	24.351	4.816	29.167	83,48
Meridione e isole	668	227	3.439	56.311	5.100	61.411	91,69
<i>Totale</i>	1.647	489	9.983	185.206	59.987	245.253	75,51

Fonte: elaborazione ISFOL su dati regionali.

Va ricordato, peraltro, che questa attenzione preferenziale nei confronti dei giovani è particolarmente necessaria nella seconda metà degli anni '70.

La crisi petrolifera dei primi anni del decennio e, successivamente, la ristrutturazione delle grosse unità di produzione, sollecitata dallo sviluppo tecnologico, provocano, oltre che l'espulsione di manodopera non funzionale ai nuovi assetti produttivi, una forte compressione della domanda rendendo più acuto il problema della disoccupazione giovanile.

La risposta viene affidata ad una nuova strumentazione della contrattualistica a causa mista (contratti di formazione-lavoro)²⁹.

Da menzionare come evento importante di questo decennio il nuovo regolamento FSE con Decisione 66/71.

Le categorie di utenti ammesse a beneficiare dei contributi sono: disoccupati e sottoccupati di lunga durata, persone il cui collocamento sia considerato difficile a ragione dell'età, donne di età superiore ai 35 anni e giovani di età inferiore ai 25 anni.

Nulla l'apporto alla formazione iniziale; anzi questa offerta formativa viene esplicitamente esclusa dai finanziamenti.

2.4. Identikit dell'allievo della formazione regionale iniziale

Chi è l'allievo dei corsi di formazione professionale iniziale degli anni '70?

²⁹ Nella tarda primavera del 1977, con un iter parlamentare rapidissimo, viene approvata la L. 285, finalizzata alla promozione della occupazione giovanile, successivamente modificata dalla L. 479/78. Sul piano della cultura sociologica, l'elaborazione della L. 285 è stata accompagnata dalla constatazione del nuovo assetto quantitativo della disoccupazione giovanile (passata dal 12% del 1973 al 23% del 1977) e dalla convinzione fosse un'emergenza derivante dalle conseguenze del *boom* demografico degli anni '50 e dalla crisi petrolifera. Accantonate le considerazioni sullo scarsissimo successo della legge sotto il profilo occupazionale, le va riconosciuto di aver proposto nuove formule di transizione guidata al lavoro dei giovani. La L. 285/78 prevede il contratto di formazione che, a dispetto del suo *nomen juris*, non obbliga il datore di lavoro a "formare" il lavoratore, ma solo a consentirgli la frequenza di corsi di formazione extra-aziendali in alternanza con periodi di formazione in azienda. La formazione sul lavoro, assente nel testo della L. 285/77, viene introdotta dalla legge di modifica 479/78: si tratta di veri e propri corsi di formazione professionale che non sono vincolati allo svolgimento di una attività lavorativa retribuita; il carattere qualificante di questi corsi consiste nel fatto che essi si svolgono all'interno delle imprese senza tuttavia configurare un rapporto di lavoro.

Una indagine ISFOL del 1975³⁰ ha intervistato 126.166 allievi, dei circa 165-170.000 giovani che hanno frequentato nell'anno 1974-75 un corso di formazione professionale.

L'indagine ci ha consegnato questi risultati:

- oltre la metà degli allievi (53%) si colloca nella fascia 14-16 anni, un ulteriore 27% ha 17 o 18 anni;
- la stragrande maggioranza degli allievi proviene da famiglie operaie (48%), contadine (15%) e di piccoli lavoratori autonomi (13,6); modesta (10,1%) è la quota di allievi provenienti dal ceto impiegatizio;
- il 63% degli allievi sono in possesso del diploma di scuola media inferiore, 13% dei maschi e il 12% delle donne sono approdati ai CFP dopo una esperienza di uno o due anni nella scuola secondaria superiore e il 16% dei maschi e l'8% delle donne non hanno completato la III media o, addirittura, il ciclo delle elementari;
- il 44% degli allievi ha fatto un'esperienza lavorativa prima di iscriversi al CFP e il 39 % lavora contemporaneamente alla frequenza del CFP;
- il 50% ha scelto la formazione professionale per il bisogno o il desiderio di una prima qualificazione, il 30% per la impossibilità di continuare gli studi o per una non riuscita (15%), o per motivi economici (15%); per l'8% rappresenta un ripiego in mancanza di occasioni di lavoro;
- il 61% si dichiara soddisfatto del corso seguito, un 10% insoddisfatto del corso scelto, il 20% esprime totale sfiducia nel sistema di formazione professionale.

Su queste connotazioni che, è bene ricordarlo, rappresentano una sorta di "media" nazionale, che cela anche situazioni fortemente differenziate sia a livello territoriale che sociale, ci sembrano ragionevoli le considerazioni seguenti.

- l'appartenenza prevalente a famiglie operaie, agricole o di artigiani, autonomi superiore al peso che le stesse categorie hanno nella struttura dell'occupazione mostra come la formazione professionale costituisca un'opportunità soprattutto per le famiglie che non possono agevolmente affrontare le spese di una formazione prolungata; al tempo stesso essa rappresenta uno strumento di mobilità sociale verticale per i ceti sociali meno favoriti che tendono all'inserimento in professioni di livello intermedio o meno basso. Tale lettura può essere suffragata dall'esame della composizione sociale degli allievi a seconda del corso frequentato: i figli di agricoltori sono presenti in maniera proporzionalmente maggiore nei corsi che preparano per le professioni meccaniche o industriali in genere, i figli di artigiani e commercianti si concentrano maggiormente nei corsi ad indirizzo amministrativo, mentre sono sottorappresentati in quelli a più accentuato carattere manuale...Questi dati, in parte, smentiti-

³⁰ ISFOL, *L'attività regionale di formazione professionale*, in "Quaderno di formazione", 26(1976).

scono la critica molto ricorrente nella saggistica sulla formazione professionale³¹ (critica, peraltro, segnata da tensioni ideologiche) che vede la formazione professionale come strumento di “selezione e discriminazione sociale” in quanto perpetua ruoli e mestieri, senza consentire alcun processo di mobilità verticale;

- l’alto numero di quanti hanno già lavorato (44%) prima della iscrizione al CFP conferma la considerazione positiva della formazione professionale come canale e strumento per l’accesso a migliori opportunità lavorative. Chi lavorava, infatti, o ha preferito smettere e iscriversi ad un corso o, al termine di un rapporto a tempo determinato, ha preferito la formazione professionale alla ricerca di altre occupazioni;
- i dati sulle esperienze scolastiche precedenti che rivelano elevati tassi di evasione dell’obbligo (16% maschi, 8% donne) sollecitano i CFP ad assumere ruoli di recupero nei confronti di carenze di base istituzionalmente non suoi;
- i dati relativi agli insuccessi scolastici nell’ambito della media superiore (13% per i maschi e 12% per le femmine) rimandano alla immagine della formazione professionale come “percorso” alternativo alla scuola; dove alternativo non significa una didattica più facile, ma una didattica diversa.

³¹ ISFOL, *La formazione professionale come interfaccia tra scuola e lavoro*, in “Quaderno di formazione”, 1(1974) 8.

La domanda di statistiche territoriali nel contesto delle politiche della formazione

Parole chiave:
Statistica,
Territorio

FILIPPO GRASSO¹

*“Per il cittadino consapevole, il pensiero statistico
sarà un giorno necessario come il saper leggere e scrivere”
(H.G. Wells 1898)*

1. CONSIDERAZIONI INTRODUTTIVE

In questi ultimi anni l'ISTAT ha iniziato un'attività sistematica indirizzata a favorire e ad uniformare la documentazione dell'attività statistica locale.

L'Istituto, preposto alla creazione delle statistiche ufficiali, basa le proprie attività di conoscenza dei fenomeni socio-economici su due pilastri di fondo: la correttezza, propedeutica alla programmazione del disegno statistico e l'accuratezza nell'evolversi di ogni fase dell'indagine, sino alla produzione del dato finale.

Sempre più esigente è la domanda di disporre di un'ampia, corretta ed uniforme raccolta di informazioni statistiche proveniente dalle realtà territoriali.

L'ampia letteratura scientifica disponibile², e gli interessanti momenti di studio e di riflessione, che si vanno compiendo in quest'ultimo periodo, prodotti non solo da studiosi di discipline statistiche ma anche da amministra-

¹ Università di Messina, Facoltà di Scienze Statistiche.

² Vedi Riferimenti bibliografici.

tori locali, preposti al governo e alla gestione decisionale del territorio, contribuiscono all'acquisizione della consapevolezza e la necessità dell'importanza che i processi di qualità vengano interpretati nell'ottica di un sistema, capace di integrare dati e procedure di monitoraggio, come condizione essenziale di sviluppo, che permetta lo sfruttamento di tutte le fonti disponibili in modo da raggiungere gli obiettivi programmati, in un momento storico in cui la nostra società fonda le proprie decisioni su dati statistici.

Le informazioni statistiche e le fonti dei dati economici, rivestono un ruolo primario nella gestione e nella scelta dei processi decisionali attuati ad ogni livello.

È opportuno, in quest'ottica, evidenziare come la domanda di informazione statistica necessaria agli operatori dei settori dell'amministrazione pubblica, si rivolga a quelle esigenze che rivestono una portata più generale, in quanto rispondono a necessità conoscitive ed operative, al di là delle particolari situazioni e delle politiche condotte dai singoli Enti locali.

Possiamo anzitutto riferirci alle informazioni e alle documentazioni statistiche ufficiali di portata generale che si presentano come più direttamente ed immediatamente necessarie ai fini delle scelte operative su cui si fonda l'attività istituzionale.

La prima esigenza essenziale, allora, è quella di disporre di documentazioni integrate, capaci di fornire una conoscenza attendibile e tempestiva delle condizioni socio-economiche del territorio e del loro mutamento nel tempo, in modo da poter programmare modelli qualitativi affidabili per le successive osservazioni di indagine statistica.

In secondo luogo, occorre che siano creati i presupposti, affinché si operi per un adeguato ed efficiente sistema territoriale che sfrutti le potenziali sinergie tra l'informazione pubblica erogata dall'amministrazione locale e i bisogni che nascono dalla comunità o dai singoli cittadini, perché questi ultimi possano contribuire ad elevare il grado della qualità e della quantità dell'informazione stessa.

Ne deriverà così, una seria e valida pianificazione di interventi attraverso il coordinamento delle attività statistiche territoriali e, nello stesso tempo, sarà possibile effettuare un controllo qualitativo del flusso di informazioni di cui gli stessi operatori necessitano per poter meglio soddisfare le varie tipologie di esigenze che emergono dall'analisi di un territorio.

Occorre, allora, che si prenda coscienza del fatto che ancora oggi esiste una discrepanza tra l'impegno pubblico attuato dagli Enti locali territoriali e la crescente esigenza di disporre di una solida base di documentazione statistica ufficiale, capace non soltanto di approfondire la conoscenza nei diversi settori di produzione, ma anche di impostare adeguatamente i processi di intervento, in coerenza con le necessità reali del territorio.

L'impegno, messo in atto dagli operatori dell'informazione statistica, non deve necessariamente essere legato ad esigenze occasionali, ma deve operare attraverso un insieme di tecniche metodologiche ed applicative che

si equilibrino alla dinamica della trasformazione del tessuto sociale, capaci di fornire orientamenti strategici proiettati nel futuro.

Un esempio di indubbia importanza è rappresentato dalla costruzione delle reti informatiche a diffusione europea che tendono a globalizzare il mercato dell'informazione statistica su scala sempre più vasta e questo indica che l'immediato futuro delle indagini statistiche è strettamente correlato all'utilizzo dell'internet.

È importante, in questo contesto, che ogni operatore statistico tempestivamente individui e analizzi le dimensioni della qualità dei dati raccolti.

2. FARE STATISTICA NELLA “CULTURA DEL TERRITORIO”

Osservando la presenza degli uffici di statistica nella realtà territoriale, condizione ottimale per il successo della produzione dei dati statistico-economici, è la realizzazione o il potenziamento di un sistema di una “rete statistica integrata” fra Comuni, in grado non solo di fotografare una mappa della situazione corrente dei servizi offerti dal territorio, ma fornire il supporto e l'assistenza alla pianificazione e alla gestione delle attività delle singole Amministrazioni locali.

In questo caso, il compito degli Enti istituzionali, facenti parte del Sistan³ (Provincia, Comune, Prefettura, Camera di commercio, ecc.), sarà quello di favorire la mobilitazione delle risorse presenti sul territorio, valorizzando le caratteristiche di nuove realtà produttive delle fonti statistiche e migliorare le aree locali per il raggiungimento del benessere economico.

Questo sistema di rete, potrà fornire risposte adeguate per una proficua interazione tra i soggetti presenti sul territorio, al fine di una migliore circolazione delle informazioni statistiche, nonché un rinnovato impulso alle tecniche di ricerca innovativa che incentivino la realizzazione delle idee e delle iniziative per lo sviluppo, in rapporto alle reali esigenze della popolazione.

Perché tutto questo sia possibile, è necessario promuovere strumenti di sensibilizzazione, nelle diverse espressioni locali, per la “cultura del territorio” che si evolva e si arricchisca in armonia con le dinamiche dell'ambiente produttivo in cui è integrata l'area socio-economica.

La realizzazione del sistema di rete, sarà in grado di garantire livelli di autonomia e responsabilità nel supportare le azioni decisionali nel governo del territorio, sia per soddisfare le esigenze del territorio stesso che offrire competenze alle strutture produttive, dal loro divenire sino alla conclusione degli obiettivi maturati in sede di predefinizione, tanto in termini di efficacia, intesa come valutazione di qualità, che di efficienza, intesa come valutazione di costi economici.

Assistiamo ad un fenomeno sempre più in espansione, riguardante il tema della formazione professionale, continua e permanente.

A fronte di una sempre più esigente domanda di qualità delle informa-

³ Sistema Statistico Nazionale.

zioni statistiche e dell'utilizzo dei dati per le conoscenze dei fenomeni socio-economici delle realtà locali e da un'attenta analisi dei risultati provenienti dalla produzione scientifica sul fabbisogno formativo esistente sul territorio, ne consegue una sempre più pressante necessità di intervento sulla riqualificazione delle risorse umane, allo scopo di favorire quel processo di integrazione delle più ampie conoscenze acquisite durante il corso della vita lavorativa.

I percorsi didattici indicati nel Decreto ministeriale n. 509/99, di riordino dei nuovi ordinamenti di studio, consentono all'Università e per specifica competenza, alle Facoltà di Scienze Statistiche, di integrarsi in questo processo formativo, allo scopo di offrire una scelta curriculare appropriata, per la qualificazione dello statista, configurandolo non come un tecnico ma come un professionista, con una preparazione multidisciplinare che gli fornisca una capacità di comprensione e valutazione dei vari aspetti della realtà economico-sociale locale, pertanto, in grado di avere una collocazione in ambito piuttosto ampio, in diversi settori della Amministrazione pubblica.

Questa formazione statistica, abbinata ad una preparazione matematica ed informatica con i sistemi di rete e di linguaggio di programmazione, approfondita a sua volta nei diversi aspetti applicativi quali: economico, sociale, sanitario, ambientale e demografico, è certamente una base idonea a sviluppare capacità, competenza e professionalità per governare anche trasversalmente i complessi processi della Amministrazione pubblica e misurare la realtà dei fenomeni territoriali, attraverso appropriate tecniche metodologiche di analisi.

Il ruolo dello statista, quindi, si configura quale "professionista della misurazione".

Potenziare la capacità di valutare forme di interventi strategici innovativi, nella proposizione di progetti formativi comuni (tra Enti territoriali ed Università) e, nello stesso tempo, correttivi, è il fine ultimo atto a migliorare l'organizzazione di una qualunque struttura pubblica o privata che basa la propria attività sull'analisi e diffusione dei dati statistici, integrando le figure acquisite con le professionalità emergenti dal mercato del lavoro affinché la domanda ed offerta di informazione statistica possano completarsi con uguale vantaggio e soddisfazione.

3. POLITICHE DELLA FORMAZIONE

La riflessione sui contenuti sopra esposti ci consente di aprire un'analisi su un aspetto non meno importante, cioè quello della creazione di una politica basata sulla preparazione degli esperti orientatori per sviluppare con competenza e con alto profilo qualitativo l'azione di indirizzo e di coordinamento delle istituzioni preposte alle attività formative sul territorio.

La recente e definitiva approvazione del testo di legge, del Ministro della Pubblica Istruzione, n. 1961 del 19 dicembre 2006, si pone in ascolto alle

esigenze di una proficua dialettica tra mondo della scuola e Università ai fini dell'orientamento, inteso come bene pubblico, degli studenti vicini al conseguimento del diploma, ufficializzando di fatto le procedure già sperimentate e adottate da singole autonome realtà sul territorio.

Nel contempo, pone con chiarezza la necessità di consolidare l'attuazione di collegamenti più proficui tra i vari gradi dell'istruzione, convergenti sui diversificati piani metodologici- didattici.

Insegnare, istruire e formare oggi più che mai sono al centro delle preoccupazioni di educatori proprio perché rivolte alla promozione umana, sociale e culturale dello studente, privilegiando la percezione di sé, dei propri limiti e delle proprie potenzialità, per sviluppare le proprie competenze e professionalità. Non sono, quindi, in discussione i metodi, ma piuttosto la ricerca dei modi di intervento per renderla efficace, cioè funzionale ad uno sviluppo della professionalità.

In questo processo, è bene non sottovalutare la complessa interazione di un mercato sempre più competitivo, dei rapporti sempre più stretti con l'ambiente (relazioni sociali) e territorio (occupazione), in un controllo della qualità della formazione e i modi di intendere la conoscenza, che mutano in relazione ai nuovi scenari imposti dalla globalizzazione (che tra l'altro non coinvolge solo stili di vita e tecnologie, ma anche il pensiero scientifico).

Occorrono intensi sforzi, quasi come a sottolineare un cambiamento di mentalità, nel comprendere che bisogna investire molto sulle risorse umane e poco sulle strutture, tutti insieme, operatori della formazione ed istituzioni locali.

Il motore dello sviluppo socio-economico di una collettività è dato principalmente dalle forti e trasparenti attività di formazione, con lo sforzo di creare strumenti di coesione sociale, verificandone la qualità dei risultati ottenuti. Solo così cresceranno le risorse da reinvestire.

Un esempio ci viene dai paesi asiatici: al centro della loro azione di sviluppo sociale ed economico del territorio, questi Paesi investono in notevoli risorse del capitale umano ed in primo luogo nei processi formativi di base e superiori. Solo con azioni forti e convincenti si potrà vincere la sfida che ci pone il futuro "dell'economia della conoscenza".

Il livello di istruzione dei vari Paesi dell'UE è entrato, finalmente, a far parte degli indicatori strutturali su cui viene considerato il grado di avanzamento di una nazione nel perseguimento degli obiettivi individuati soprattutto nel rilancio della Strategia di Lisbona.

Queste indicazioni, riguardano il miglioramento della formazione, dell'istruzione e delle competenze e puntano allo sviluppo delle potenzialità delle singole nazioni della UE, a lungo termine, sotto il profilo della competitività della coesione sociale, mediante adeguati collegamenti tra istruzione superiore, ricerca e sistema delle imprese.

Alcuni degli obiettivi strategici: migliorare la qualità e l'efficacia dei modelli di istruzione e formazione; agevolare l'accesso; aprire la scuola al mondo esterno; sviluppare le potenzialità attraverso scambi culturali con l'estero favoriti da *stages* e tirocini curriculari e post-laurea.

4. CONCLUSIONI

Il successo di strategie messe in atto per la valorizzazione di un sistema di pianificazione delle azioni formative sul territorio potrebbe realizzarsi secondo diversi metodi:

- la creazione di sistemi di integrazione tra scuola e Università per dare la possibilità agli studenti di orientarsi consapevolmente nella scelta del percorso formativo della facoltà;
- la possibile realizzazione di un sistema di rete tra istruzione superiore ed Università, ponendo in essere strumenti per azioni di sinergia con istituzioni territoriali provinciali (ad esempio: sportelli formativi, sistema di rete su web tra scuola e Facoltà, convenzioni con Comuni, poli formativi....);
- l'attività progettuale che vede coinvolti gli studenti nei processi formativi proposti dalle singole Facoltà universitarie (ad esempio: creazione di test di autovalutazione....), ed il rafforzamento dei rapporti con i docenti e referenti dell'orientamento delle scuole (ad esempio, supportare l'Università nella predisposizione alle prove di accesso alle Facoltà, coerenti con gli studi compiuti e le competenze conseguite dagli studenti);
- la promozione di azioni di conoscenza degli *stage* curricolari e post-universitari, organizzati in collegamento qualificato con le imprese ed il mondo delle professioni, attraverso apposite convenzioni;
- l'elaborazione di strumenti progettuali ed azioni di cooperazione tra soggetti territoriali, che consentono di coinvolgere e diffondere azioni di orientamento e della cultura statistica nelle scuole di ogni ordine e grado (ad esempio: attività di conoscenza mediante supporti mediatici);
- la creazione di raccordi tra scuola e mondo imprenditoriale, con il sostegno dell'Università, per rilevare i bisogni di professionalità nei diversi settori economici.

Infine, fornire agli studenti che non intendono proseguire negli studi, le competenze richieste dall'attività lavorativa locale, sostenendoli attraverso strumenti mirati di conoscenza (aspetti legali, informatici ecc.), per un efficace inserimento nel sistema produttivo economico.

Riferimenti bibliografici

- BIFFIGNANDI S. - G. GOZZI (a cura di), *Qualità e informazione statistico-territoriale*, F. Angeli Milano, 2003.
- BIFFIGNANDI S. - M. MARTINI (a cura di), *Il Registro statistico europeo delle imprese*, F. Angeli, Milano, 1995.
- CISIS, *Modelli organizzativi degli uffici di statistica delle Regioni*, in "Studi e Ricerche", Roma giugno, 2004.
- DEL COLLE E. - F.G. ESPOSITO (a cura di), *Economia e statistica per il territorio*, F. Angeli, Milano, 2000.
- FALORSI P.D et al.(a cura di), *Temi di ricerca ed esperienze sull'utilizzo a fini statistici di dati di fonte amministrativa*, F. Angeli, Milano, 2003.

- FALORSI P.D. et al., *L'integrazione di dati di fonti diverse*, F. Angeli, Milano, 2005.
- FILIPPUCCI C. (a cura di), *Tecnologie informatiche e fonti amministrative per la produzione di dati*, F. Angeli, Milano, 2000.
- FILIPPUCCI C. (a cura di), *Strategie e modelli per il controllo della qualità dei dati*, F. Angeli, Milano, 2003.
- GARIBALDO F., *Il territorio, le reti, i servizi pubblici, il lavoro*, in "Sviluppo, lavoro e competitività in Emilia Romagna. Primo Rapporto Annuale dell'Ipl", F. Angeli, Milano, 2000.
- ISTITUTO G. TAGLIACARNE-UNIONCAMERE, *Statistica e Territorio*, F. Angeli, Milano, 1999.
- QUINTANO C. - CASTELLANO R. - LONGOBARDI S., *L'educazione degli adulti*, Longanesi, Napoli, 2004.
- RINALDI A., *Fonti informative e indicatori statistici per l'analisi socio-economica territoriale*, in: Working paper, Istituto Tagliacarne, Roma, n. 31/2002.
- RINALDI A., *Informazioni statistiche e territorio: le problematiche e le fonti della ricerca economica applicata*, in: "Economia e statistica per il territorio: introduzione all'analisi operativa delle economie locali", F. Angeli, Milano, 1999.

Il bene comune oggi e i Centri di formazione professionale

RAIMONDO FRATTALLONE¹

Parole chiave:
*Bene comune,
Formazione
professionale
iniziale,
Maturazione,
Sussidiarietà*

È constatazione sotto gli occhi di tutti che la cultura odierna, sia a livello nazionale, sia nell'ampia prospettiva della mondialità, vive un trapasso epocale e una trasformazione profonda, che, oltre a coinvolgere le relazioni internazionali tra i popoli, provoca un ripensamento e una riorganizzazione dei valori che stanno alla base dei rapporti familiari, dei rapporti religiosi e, in ultima analisi, del significato ultimo dell'esistenza umana.

Nell'ambito del cattolicesimo attento alle problematiche attinenti al settore sociale, assistiamo negli ultimi anni in Italia, ad una rivalutazione delle Settimane Sociali, la prima delle quali risale a cento anni fa, nel lontano 1907². Il tema scelto allora conteneva una prospettiva operativa e concreta, ispirata alla Dottrina Sociale della Chiesa, e indicava ai cattolici i contenuti e le modalità del loro impegno sociale riguardo "ai contratti di lavoro, alla cooperazione e organizzazione sindacale, e al mondo della scuola". Adesso la 45^a Settimana Sociale, che si celebrerà, esattamente dopo cento anni, a Pistoia e Pisa dal 18 al 21 ottobre 2007, avrà come oggetto di discussione e di approfondimento un tema centrale sia per la vita sociale, sia per una odierna ricomprensione dell'insegnamento sociale della Chiesa: "*Il bene comune oggi: un impegno che viene da lontano*".

¹ Ordinario di Teologia Morale, Istituto Teologico "S. Tommaso", aggr. Università Pontificia Salesiana, Messina.

² Cfr. CIRIELLO C., *Cento anni di Settimane Sociali*, in "La Società" 17(2007/2) 74, 248-261.

Gli interrogativi che sorgono nei più svariati campi della nostra società (dalla macro-economia alla globalizzazione, dalla solidarietà internazionale agli interventi governativi in favore delle classi meno abbienti, dalla disoccupazione alla regolamentazione dell'immigrazione, dai programmi di rilancio industriale alla solidarietà con i bisognosi del Terzo Mondo, dalla politica in favore della cultura agli interventi sulla educazione delle future generazioni, ecc.) troveranno, tra le innumerevoli ipotesi non sempre componibili fra loro, le linee e le strategie convergenti di soluzione quando si preciserà e si condividerà l'idea del bene comune, base certa per costruire un futuro solidale per la società.

Una riflessione sistematica sul bene comune è utile e urgente non soltanto per la società in genere, ma soprattutto per la Chiesa italiana, che attraversa un momento delicato che richiede di precisare il significato e le modalità del dialogo con il mondo circostante, al fine di garantire la fedeltà al Vangelo che esige sempre, oltre ad incarnare la fede nel cuore del mondo, anche di ripensare operativamente il ruolo proprio dei laici che si professano cattolici.

Passando in rapida rassegna le tematiche affrontate dalle Settimane Sociali dal 1907 a oggi, appare evidente la preoccupazione degli organizzatori di rispondere ai problemi sociali emergenti dalle situazioni del tempo.

Nelle nove Settimane Sociali che ebbero luogo negli anni che precedettero l'avvento del fascismo (dal 1907 al 1920), l'attenzione era rivolta ai problemi del lavoro, e alle strutture di promozione dell'educazione, della scuola e della famiglia.

Durante la dittatura fascista (dal 1922 al 1934) furono organizzate ben nove Settimane Sociali sui temi, scottanti per allora, che vertevano sulla concezione cristiana dello Stato e dell'Autorità politica, sulla specificità dell'educazione cristiana e sulla moralità professionale.

La svolta politica originata dalla caduta del fascismo e dall'avvento della Repubblica Italiana, orientarono in maniera nuova la riflessione delle diciannove Settimane Sociali (dal 1945 alla chiusura del Vaticano II nel 1965). Si rifletté allora sul valore e l'attualità della democrazia; inoltre il campo di interesse si allargò alle tematiche sulla comunità internazionale, sulla evoluzione sociale delle classi, sulla solidarietà con i popoli del Terzo Mondo, sulla natura dello Stato contemporaneo.

Negli anni immediatamente seguenti al Vaticano II (dal 1966 al 1970), si organizzarono soltanto tre Settimane Sociali su tematiche connesse con la "*Gaudium et Spes*": lo sviluppo economico e l'ordine sociale; i diritti dell'uomo ed educazione al bene comune; le strutture della società industrializzata e loro incidenza sulla condizione umana.

Gli impegni, molteplici e urgenti, per far conoscere e tradurre operativamente i vari documenti conciliari, distolsero l'attenzione della Chiesa italiana dall'organizzazione e dal ritmo celebrativo delle Settimane Sociali. Tuttavia, l'impegno fondamentale del dialogo tra la Chiesa e la società italiana, che negli anni precedenti trovava un'espressione originale e significativa nelle Settimane Sociali, fu realizzato, in maniera totalmente nuova ed

in chiave di progettualità pastorale, dai quattro Convegni ecclesiali nazionali: Roma (1° Convegno, 1976: *Evangelizzazione e promozione umana*); Loreto (2° Convegno, 1985: *Riconciliazione cristiana e comunità degli uomini*); Palermo (3° Convegno, 1995: *Il Vangelo della Carità per una nuova società in Italia*)³; Verona (4° Convegno, 2006: *Testimoni di Gesù Risorto, Speranza del mondo*).

Dopo una ventina di anni di silenzio, nel 1991 le Settimane Sociali vengono riorganizzate sotto una duplice spinta: innanzitutto, a motivo del mutato assetto politico e sociale dell'Europa, dopo la caduta del muro di Berlino nel 1989, che disegnava il nuovo volto del continente; ed in secondo luogo, per l'impulso geniale e costruttivo prodotto dalle Encicliche sociali di Giovanni Paolo II, che nella sua concezione della Chiesa in dialogo permanente con il mondo, accentuava con forza e lungimiranza il ruolo insopprimibile dei laici⁴. Anche i temi trattati nelle ultime quattro Settimane Sociali, furono scelti, sulla scia della loro tradizione, per illuminare problematiche urgenti e attuali: *I cattolici e la nuova giovinezza dell'Europa* (1991); *Identità nazionale, democrazia e bene comune* (1993); *Quale società civile per l'Italia di domani?* (1999). In un'analoga prospettiva si colloca il tema della prossima Settimana Sociale, che si terrà il prossimo ottobre 2007: *Il bene comune oggi: un impegno che viene da lontano*.

1. IL BENE COMUNE

Bene comune indica, in genere, non la somma dei beni delle singole persone, ma un bene che le trascende e appartiene alla comunità in quanto tale, e che costituisce un complesso di valori ideali verso i quali deve polarizzarsi il cammino promozionale sia della stesa comunità, sia dei singoli individui: è, quindi, il bene di tutti e di ciascuno nella sua idealità e nel grado di acquisizione della medesima.

Così inteso, il bene comune, costituisce il primo impegno dello Stato e dei responsabili della cosa pubblica; questi dovranno garantire che determinati beni essenziali alla vita (proprietà, cultura, sicurezza sociale, ecc.) non siano privilegio di alcuni, ma possano essere condivisi da ogni individuo della società.

³ Nell'intervento conclusivo del Convegno di Palermo, il Card. Ruini così precisava il ruolo e la situazione dei cattolici in politica: "Nel Convegno non ci siamo nascosti le difficoltà, gli errori e anche le degenerazioni che si sono progressivamente verificati. E nemmeno abbiamo sottovalutato i limiti che al riguardo hanno manifestato non soltanto i cattolici impegnati in politica ma tutta la nostra area culturale. Non abbiamo dimenticato però il grande bene che è derivato dalla presenza politica unitaria di cattolici per la scrittura della Carta costituzionale, la ricostruzione, il rapidissimo sviluppo, la difesa della libertà e il consolidamento della democrazia nel popolo e nello stato italiano" (AA.VV., *Il Vangelo della carità per una nuova società in Italia. III Convegno ecclesiale. Palermo 20-24 novembre 1995*, Paoline, Milano 1995, 27).

⁴ Tra i molteplici interventi di Giovanni Paolo II sull'argomento, ricordiamo soltanto le sue Encicliche sociali: "*Laborem exercens*" (1981), "*Sollicitudo rei socialis*" (1987); "*Centesimus annus*" (1991).

La forma democratica dello Stato risulta tanto più adeguata alla popolazione ed efficace nei suoi ordinamenti, quanto più il raggiungimento del bene comune è condiviso dai cittadini fin dalle fasi della programmazione, e partecipato da loro nella attuazione mediante leggi e strutture sociali efficienti.

Il fondamento antropologico del bene comune così inteso è il fatto, teoricamente incontestabile, che tutte le persone hanno uguale dignità nel rapporto primordiale che esse intrecciano con la società nel rapporto multiforme dei diritti e dei doveri. La "*Gaudium et spes*" descrive il bene comune come "l'insieme di quelle condizioni della vita sociale che permettono sia alle collettività sia ai singoli membri, di raggiungere la propria perfezione più pienamente e più celermente" (GS 26).

Analogamente all'agire morale che impegna la persona ad operare il bene, anche riguardo alla società in cui è inserito e dalla quale riceve il sostegno della sua maturazione, ognuno è tenuto a cooperare attivamente al raggiungimento del bene comune; infatti la persona non può trovare compimento solo in se stessa, a prescindere dal suo essere "con gli altri e per gli altri". Ogni aspetto della socialità dell'uomo (famiglia, città, regione, Stato, comunità internazionale), mentre gli offre nuove potenzialità di crescita, lo impegna per contribuire efficacemente alla comunione solidale per il perfezionamento degli altri membri.

San Tommaso riconosce che la predisposizione intima dell'uomo alla ricerca di Dio e al suo inserimento nella società è un'attitudine di altissimo pregio⁵, perciò richiede che la persona si apra alla ricerca del bene altrui come se fosse il bene proprio.

Precisiamo, inoltre, che il raggiungimento del bene comune non è uno scopo secondario per coloro che detengono la pubblica autorità politica, ma la ragion d'essere del loro ruolo sociale. In quest'ottica nasce e afferma il principio di sussidiarietà: là dove la singola persona, la famiglia, oppure i corpi intermedi della società non sono in grado di promuovere la loro piena maturazione, spetta allo Stato intervenire, attraverso la legislazione e le relative istituzioni sociali in modo da supplire adeguatamente alla incapacità delle fasce sociali inferiori. Tali interventi dello Stato (o dell'autorità superiore) riguardano innanzitutto i beni necessari (materiali, culturali, morali e spirituali), senza i quali non si può condurre una esistenza pienamente umana.

In una prospettiva ancora più ampia, messa in evidenza dai documenti più recenti del magistero sociale⁶, il bene comune estende gli orizzonti non soltanto all'intera umanità, ma anche al valore prezioso dell'intera creazione. Il rapporto tra l'uomo e il creato, se limitato alla pura razionalità umana, può condurre o ad un pauroso catastrofismo, purtroppo giustificato con il facile guadagno ottenuto da un insipiente sfruttamento dei beni offerti dal creato. Constatiamo che una simile impostazione sta distruggendo

⁵ Cfr. TOMMASO D'AQUINO, *Summa Theologiae*, I-II, q. 94, a. 2.

⁶ Benedetto XVI ha trattato con acutezza il rapporto tra giustizia e carità nella *Enciclica "Deus caritas est"* (25 dicembre 2005) n. 28.

tutte le fonti energetiche ed alterando l'habitat umano, fino a renderlo totalmente inospitale sia per noi, che per le prossime generazioni⁷. Se, invece, consideriamo l'uomo e il creato alla luce della rivelazione e della fede in un Dio Creatore e Provvidente, assumeremo, riguardo alle persone che verranno alla luce dopo di noi, gli atteggiamenti del rispetto, della custodia e del potenziamento verso i doni del creato, ricevuti dalla munificenza e dalla fantasia creatrice di Dio.

Trattando della pace, strettamente connessa con il bene comune, Giovanni XXIII, nel lontano 1963, ne evidenziava la dimensione religiosa ed escatologica “gli esseri umani, composti di corpo e di anima immortale, non esauriscono la loro esistenza né conseguono la loro perfetta felicità nell'ambito del tempo; per cui il bene comune va attuato in modo non solo da non porre ostacoli, ma da servire altresì al raggiungimento del loro fine ultraterreno ed eterno”⁸.

Il “*Compendio della Dottrina sociale della Chiesa*” descrive i contenuti del dialogo fecondo tra la Chiesa e la società riguardo al raggiungimento del bene comune: “La Chiesa non è indifferente a tutto ciò che nella società si sceglie, si produce e si vive, alla qualità morale, cioè autenticamente umana e umanizzante, della vita sociale. La società e con essa la politica, l'economia, il lavoro, il diritto, la cultura non costituiscono un ambito meramente secolare e mondano e perciò marginale ed estraneo al messaggio e all'economia della salvezza. La società, infatti, con tutto ciò che in essa si compie, riguarda l'uomo. Essa è la società degli uomini, che sono “la prima fondamentale via della Chiesa”⁹. Se scompare la prospettiva trascendente, che superando i limiti dello spazio e del tempo approda alle soglie della comunione eterna con Dio, ogni visione puramente intramondana o materialistica, rischia di ridurre le molteplici ricchezze del bene comune, al semplice benessere socio-economico, fonte di risorgenti egoismi personali e/o di categorie privilegiate.

Nel riflettere sul bene comune, la prossima Settimana Sociale (18-21 ottobre 2007) non potrà limitarsi alla semplice riaffermazione dei grandi valori della Dottrina Sociale della Chiesa, ma, tenendo conto del dinamismo di profonda trasformazione che oggi colpisce ogni aspetto della vita sociale italiana, dovrà operare una sintesi armonica e propositiva tra i principi perenni della socialità umana e cristiana¹⁰, e la domanda di significato e di in-

⁷ Cfr. Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio, *Una formazione di qualità per la sostenibilità ambientale*, Franco Angeli, Milano, 2002.

⁸ Giovanni XXIII, *Lettera enciclica “Pacem in terris”* (11 aprile 1963), n. 31. Giovanni Paolo II, così descriveva gli impegni degli italiani verso il bene comune: “Sono queste le prospettive dell'autentico futuro dell'Europa, un futuro che, mentre s'illumina dei bagliori del grande passato, attende di essere preparato nei rivolgimenti faticosi dell'ora presente grazie all'impegno generoso di tutti” (*Discorso ai partecipanti alla 41ª Settimana Sociale dei cattolici italiani* (5 aprile 1991).

⁹ Pontificio Consiglio per la Giustizia e la Pace, *Compendio della Dottrina sociale della Chiesa*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2004, 33.

¹⁰ Giovanni Paolo II tracciava i cardini di questa fondazione spirituale scrivendo nel “Messaggio per la 43ª Settimana Sociale” del 1999: “Al primato della dimensione spirituale si con-

terventi concreti che salgono dai vari settori della società di oggi. È questa una sfida che, in contesto diverso, i cattolici italiani hanno affrontato in passato o negli anni della dittatura fascista, o quando la nazione italiana muoveva i suoi primi passi all'inizio della democrazia repubblicana. Oggi si tratta di ripensare il messaggio evangelico e il ricco deposito della Dottrina Sociale della Chiesa e del Vaticano II per incarnarlo adeguatamente nel Terzo Millennio.

La ricerca di ciò che è perenne, e che non può essere contrattabile, ha come valore assoluto la persona singola e l'umanità intera, contenuto fondamentale del bene comune nelle sue diverse sfaccettature¹¹. Ciò che appartiene alla mutevole congiuntura storica non richiede l'abbandono dei principi perenni, ma l'ermeneutica adeguata che li renda idonei ad illuminare la situazione nuova e impreveduta. Se il rapporto tra persona, società e bene comune, viene impostato in maniera relativista, o se si rifiuta di porre al centro la persona umana con i suoi diritti e i suoi bisogni, certamente si andrà incontro, prima o poi, allo sgretolamento della compagine sociale e al fallimento della maturazione dei giovani.

Nell'ambito dell'educazione, né la famiglia che rimane la prima responsabile, né lo Stato con le sue diverse istituzioni e strutture, possono correre il rischio di elaborare dei progetti sociali miranti al bene comune, senza alcun riferimento ai valori personali e sociali, e senza i corrispondenti interventi legislativi che devono garantire il raggiungimento dell'obiettivo di preparare le future generazioni a realizzare in maniera serena e feconda la loro vita personale, familiare e sociale.

2. GLI ENTI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE PER IL BENE COMUNE

Ogni progetto è una scommessa sul futuro, e ogni intervento educativo è un credere concretamente in un futuro realizzabile. Ciò vale analogamente anche per lo Stato: quando esso elabora le leggi e istituisce le strutture e gli strumenti per la formazione professionale, si propone di ipotizzare, in quel settore specifico, un aspetto vitale del futuro della nazione. Infatti, nell'ottica onnicomprensiva del bene comune, si precisano le linee di intervento affinché il mondo delle professioni garantisca un servizio qualificato per i cittadini, mediante una preparazione qualificata nei rispettivi ambiti professionali.

Da parte loro, gli enti di formazione professionale, pur avendo, come obiettivo immediato il servizio ai giovani, ai quali offrire la migliore preparazione alla professione con la quale essi si inseriranno nel contesto so-

nette anche la priorità dell'evangelizzazione della cultura, terreno privilegiato in cui la fede si incontra con l'esistenza e la storia dell'uomo. Per questo incoraggio a proseguire con fiducia nell'attuazione dell'organico Progetto culturale che la Chiesa italiana si è dato".

¹¹ Cfr. CREPALDI G. - S. FONTANA, *La dimensione interdisciplinare della Dottrina sociale della Chiesa*, Cantagalli, Siena, 2006.

ziale, non potranno trascurare il fatto che ogni futuro professionista, inserendosi nella società, dovrà contribuire al benessere e allo sviluppo della medesima.

Lo Stato attraverso i suoi organismi statutari, gli enti di formazione professionale attraverso i loro Statuti, e i singoli professionisti attraverso la loro sensibilità verso la vita sociale, definiscono il bene comune a partire dalla loro visione antropologica riguardante la persona nella sua individualità e nei suoi necessari rapporti sociali. Infatti, se il bene comune è collocato all'interno della visione ideologica propria del marxismo statolatrico, il bene comune non avrà come primo contenuto il bene delle singole persone e dell'intera comunità umana, ma l'utopica società senza classi, per raggiungere la quale può essere premiata anche uno stacanovismo, tanto sterile quanto spersonalizzante. Una persona ridotta a pura macchina, rimarrà pura macchina anche dopo l'avvento del "sol dell'avvenire".

L'insegnamento sociale della Chiesa, che ripetutamente ha denunciato l'esito spersonalizzante del marxismo storico dialettico¹², ha parimenti condannato la visione del bene comune perseguita sia dal capitalismo di Stato, sia da quello dei singoli cittadini o dai gruppi di potere economico¹³.

Una visione del bene comune che pone al centro la persona, dovrà partire da quell'orizzonte ampio dove il singolo individuo non solo non è ridotto alle sue prestazioni fisiche finalizzate al futuro utopico del marxismo di stampo comunista, né al suo contributo all'incremento del profitto ipotizzato e voluto dal capitalismo; l'uomo deve essere riconosciuto nella sua originalità personale, costituita innanzitutto dalla rete di relazioni interpersonali all'interno delle quali egli vive e che qualificano anche le prestazioni della sua professione.

La formazione professionale, che ha come obiettivo immediato la qualificazione dei futuri professionisti, raggiungerà in maniera ottimale il suo scopo se organizzerà i suoi programmi tenendo conto della concretezza della persona con i suoi molteplici bisogni, condizione indispensabile affinché l'individuo si inserisca nel futuro nella società e contribuisca al benessere comune. Da parte sua, anche lo Stato, tramite le sue leggi specifiche per la formazione professionale e le sue diverse istituzioni, dovrà elaborare i suoi interventi mediante un dialogo intenso e fecondo con gli Enti di formazione professionale; infatti, solo tale dialogo, mentre affina e rende più incisivi gli interventi dello Stato, evita che gli enti di formazione professionale operino in maniera fuorviante rispetto ai bisogni della società, ed invece

¹² Cfr. GS 20-21, e Giovanni Paolo II, *Lettera enciclica "Laborem exercens"* (14 settembre 1981), n. 11.

¹³ L'aspetto profondamente negativo, costituito dal conflitto ideologico tra il liberalismo e il marxismo, è così denunciato da Giovanni Paolo II: "Tale conflitto è stato originato dal fatto che i lavoratori mettevano le loro forze a disposizione del gruppo degli imprenditori, e che questo, guidato dal principio del massimo profitto della produzione, cercava di stabilire il salario più basso possibile per il lavoro eseguito dagli operai. A ciò bisogna aggiungere anche altri elementi di sfruttamento, collegati con la mancanza di sicurezza nel lavoro" (*Lettera enciclica "Laborem exercens"* (14 settembre 1981, n. 11).

siano sostenuti nel loro specifico apporto al raggiungimento del bene comune dell'intera compagine sociale.

2.1. IL CNOS

Analizziamo l'Ente CNOS (Centro Nazionale Opere Salesiane), per mettere in evidenza la sua impostazione originale, che, attenta al bene comune della società, elabora progetti validi che preparano i futuri professionisti ad inserirsi costruttivamente nel cuore della società proiettata verso un futuro aperto allo sviluppo.

I Salesiani di don Bosco, che, fedeli alla missione del loro Fondatore, fin dall'800 si sono dedicati alla promozione integrale della gioventù, soprattutto dei ragazzi poveri e abbandonati, da alcuni decenni hanno costituito un Ente dotato di personalità giuridica (riconosciuto con decreto del Presidente della Repubblica Italiana nel settembre del 1967); questo Ente giuridico si inserisce vitalmente nel contesto socio-politico-culturale della società italiana come strumento valido per il superamento delle piaghe causate dalla Seconda guerra mondiale, approntando una serie di servizi offerti ai giovani per il loro armonico sviluppo culturale, professionale, sportivo e morale¹⁴.

Lo Statuto del CNOS prevede una struttura istituzionale associativa con finalità promozionali, di guida, di controllo, per salvaguardare l'identità salesiana e la qualifica educativa delle associazioni promosse e aderenti ad esso. Tali associazioni si costituiscono, si organizzano ed operano con modalità analoghe alle associazioni libere tutelate dalla Costituzione della Repubblica Italiana e garantite da apposita normativa civile.

L'originalità dello Statuto prevede un duplice riconoscimento: da parte della Società Salesiana e dalla Sacra Congregazione dei Religiosi, per garantire che la promozione dei giovani da parte del CNOS realizzi l'ideale educativo tracciato da don Bosco nel suo metodo educativo; e da parte dell'autorità civile secondo gli obiettivi segnati nel decreto del Presidente della Repubblica (19 marzo 1979).

Dall'elenco delle diverse Associazioni e Federazioni settoriali, a raggio nazionale, interregionale e regionale, promosse dal CNOS, è facile dedurre il suo ampio contributo per la promozione integrale della gioventù, e, indirettamente, il suo orientamento a servizio del bene comune della nostra società:

- CNOS-FAP, per "Formazione e Aggiornamento Professionale";
- CNOS Scuola, per le "Scuole Salesiane";
- COSPES (CNOS e CIOFS), per i "Centri di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale"
- CGS (CNOS e CIOFS), per la cultura nei *mass-media* mediante i "Cinecircoli Giovanili Socio-Culturali";

¹⁴ Precisiamo che il CNOS è stato iscritto, il 1 luglio 1985, nel Registro delle Persone giuridiche a norma di legge, e come tale è *Ente ecclesiastico civilmente riconosciuto*. Prassi analoga è stata seguita dalle suore Figlie di Maria Ausiliatrice con l'istituzione di un "*Centro Italiano Opere Femminili Salesiane*" (CIOFS).

- PGS (CNOS e CIOFS), per lo sport mediante le “Polisportive Giovanili Salesiane”
- TGS (CNOS/CIOFS), per il “Turismo Giovanile e Sociale”
- SCS/CNOS, per l'intervento sociale mediante i “Servizi Civili e Sociali”
- VIS (CNOS), per il “Volontariato Internazionale per lo Sviluppo”.

In questa sede, ci interessa sottolineare l'attività della diramazione del CNOS che si occupa di formazione professionale: il CNOS-FAP.

2.2. Le finalità formative del CNOS-FAP

Il CNOS-FAP ha il suo centro propulsivo nella sede centrale di Roma e operativamente si ramifica nelle diverse Regioni dell'Italia dove, attraverso i diversi Centri di formazione professionale, avviene la realizzazione delle finalità statutarie.

Tra gli Enti di formazione professionale che operano in Italia, il CNOS-FAP si distingue per la sua impostazione che coinvolge armonicamente gli agenti che intervengono per raggiungere gli obiettivi formativi specifici verso i destinatari dei singoli progetti. Il coinvolgimento di tutti gli operatori si ispira all'ideale educativo di San Giovanni Bosco; egli creava attorno ai suoi ragazzi un clima di famiglia, dove ogni giovane si sentiva accolto e sostenuto nel suo cammino di maturazione, e realizzava le strutture adeguate per il raggiungimento specifico della maturazione globale della persona nelle sue varie componenti (professionale, umana, sociale e religiosa). Negli istituti del “Santo dei giovani” al centro dell'interesse dei formatori non c'era soltanto la professionalità, che avrebbe garantito una competenza socialmente riconosciuta al futuro lavoratore professionista, ma la pienezza della personalità del ragazzo. Per don Bosco l'anima della sua promozione per i giovani era ben sintetizzata nel motto pregnante *“onesti cittadini e buoni cristiani”*.

In una prospettiva di ampio respiro sopranazionale, così ai nostri giorni il CNOS-FAP descrive le sue finalità statutarie:

- 1) promuovere le dimensioni spirituale, educativa, culturale, sociale, politica e di solidarietà del lavoro umano;
- 2) educare alla convivenza civile sollecitando comportamenti coerenti a livello locale, nazionale, europeo e mondiale;
- 3) rispondere alla domanda formativa emergente dalle fasce sociali più deboli, specie di quelle giovanili;
- 4) realizzare iniziative di orientamento nella dimensione educativa e promozionale, favorendo specifici interventi rivolti a soggetti esposti al rischio di marginalità culturale, professionale e sociale;
- 5) favorire la cultura e lo scambio di esperienze transnazionali tra i giovani per maturare in loro la consapevolezza di “cittadinanza dell'Unione europea” e la crescita nella prospettiva di uno sviluppo solidale per tutti e di ciascuno;
- 6) sviluppare le professionalità specifiche di tutti gli operatori delle istituzioni confederate, qualificandone i ruoli educativi, psicopedagogici, didattici e tecnici;
- 7) assicurare ai soci della Federazione forza giuridica di rappresentanza a tutti i livelli, negli organismi consultivi e decisionali, che hanno competenza in materie di orientamento, di formazione e di aggiornamento professionale.

2.3. La formazione dei formatori del CNOS-FAP

La formazione permanente dei formatori¹⁵ è certamente uno dei punti particolarmente qualificanti tra gli obiettivi specifici del CNOS-FAP. Infatti, nel nostro contesto sociale, connotato da una veloce accelerazione dei nuovi apporti della tecnologia, della scienza, del riassetto delle antiche professioni e della nascita di nuovi servizi sociali, non sarebbe possibile una preparazione adeguata dei futuri professionisti senza un aggiornamento permanente degli attuali formatori¹⁶, che si trovano a dover operare oggi, ma con lo sguardo rivolto all'immediato futuro dove i giovani apprendisti si dovranno inserire, adeguatamente preparati¹⁷.

Soltanto formatori adeguatamente preparati alla loro missione educativa e professionale, potranno realizzare quella "educazione e formazione di qualità", in cui si unificano e si completano a vicenda gli obiettivi educativi costituiti dallo sviluppo cognitivo, morale e spirituale degli studenti, dalla trasmissione di valori e cultura, dalla promozione della coesione sociale, ed infine dalla crescita della personalità del ragazzo in ogni dimensione¹⁸.

Il clima di famiglia, proprio dello stile educativo voluto da don Bosco, faciliterà la condivisione, la collaborazione e l'intesa comune tra i responsabili della formazione professionale.

2.4. I contenuti formativi del CNOS-FAP

Nella formazione professionale il quadro unitario di riferimento è dato dalla singola persona con i suoi bisogni, le sue potenzialità e il suo progetto di vita, dove il settore specifico della professionalità si salda con il mondo del lavoro, con l'inserimento attivo nella società e con la rete di rapporti interpersonali che vanno dal mondo familiare all'esperienza religiosa. Sofferiamoci ad alcuni settori della maturazione del giovane in vista della sua futura vita professionale.

2.4.1. Professionalità

Nel contesto dei profondi dinamismi che trasformano il mondo del lavoro, l'attenzione alla qualità della preparazione professionale, e il suo continuo adeguamento al progresso tecnologico e scientifico, costituiscono un impegno prioritario per chiunque prepara i futuri operai e professionisti¹⁹. Imparare a gestire l'inarrestabile rinnovamento rientra fra gli obiettivi for-

¹⁵ Cfr. MUSCHITIELLO A., *Formazione e competenza: un contributo pedagogico*, Laterza, Bari-Roma, 2004.

¹⁶ Cfr. BATTISTELLI A. (a cura di), *Apprendere partecipando*, Emme Edizioni, Milano, 2003.

¹⁷ Basta scorrere i fascicoli del "Notiziario CNOS-FAP" (www.cnos-fap.it) per rendersi conto della quantità e della qualità delle diverse iniziative periodicamente organizzati per i formatori che, a diverso titolo, intervengono nelle sue strutture formative.

¹⁸ L'urgenza della formazione permanente dei docenti incaricati della formazione professionale è maggiormente sentita in Italia per gli interventi ministeriali previsti per il rinnovamento della scuola media superiore e il settore della formazione professionale.

¹⁹ Cfr. MEGHNAGI S., *Il sapere professionale: competenza, diritti, democrazia*, Feltrinelli, Milano, 2005.

mativi prioritari che il giovane deve assimilare oggi, per potersi adeguare ai cambi che certamente avverranno nella cultura di domani.

I progetti formativi organizzati dal CNOS-FAP, in armonia con le direttive emanate dallo Stato, non solo offrono ai giovani una seria e completa competenza specifica della loro professione futura, ma comunicano loro il significato umanizzante e socializzante del lavoro che essi svolgeranno in seguito. Nello stile educativo di don Bosco vige l'assioma "che i giovani non solo siano amati, ma percepiscano di essere amati dai loro educatori!".

2.4.2. *Maturazione sociale*

Se spostiamo l'attenzione dalla professione vista in riferimento al lavoro e a ciò che esso produce, alla persona che inserisce la sua qualifica professionale nel complesso delle sue relazioni esistenziali, scopriamo che la professionalità non è finalizzata a se stessa, ma al mondo più ampio della socialità. L'apertura del ragazzo alla socialità, compresi gli aspetti sociali del suo futuro lavoro, fa parte di tutto il processo educativo che inizia fin dall'infanzia. La socializzazione al lavoro avviene in famiglia, dove il comportamento dei genitori e l'esempio dell'ambiente circostante propone al ragazzo i valori sociali connessi al significato del lavoro e traccia le linee generali del modello di socialità che ispirerà in futuro le sue scelte e i suoi comportamenti.

Per evidenziare questi aspetti personalisti del lavoro umano, l'enciclica di Giovanni Paolo II distingueva, da una parte, il lavoro in senso oggettivo, che valuta soltanto il prodotto materiale (e rivela come l'uomo riesce a sfruttare le risorse della natura) e varia secondo le epoche della storia e le diverse culture; e, dall'altra parte, il lavoro in senso soggettivo, dove l'uomo assurge come soggetto del lavoro, essendo chiamato da Dio a dominare la terra e tutto ciò che egli produce con la sua attività²⁰. In questa prospettiva personalista, essendo l'uomo il primo fondamento del valore da attribuire al lavoro, ogni prodotto umano viene nobilitato dal fatto che esso è elaborato dall'uomo che vi imprime la sua dignità di lavoratore. È, quindi, aberrante ogni concezione che valuta l'uomo, alla stregua di una macchina, come semplice strumento, più o meno utile e valido, di produzione; infatti, "mediante il lavoro l'uomo non solo trasforma la natura adattandola alle proprie necessità, ma anche realizza se stesso come uomo ed anzi, in un certo senso, «diventa più uomo»"²¹.

L'enciclica di Giovanni Paolo II sul lavoro umano traccia le linee ideali dell'educazione dei giovani al lavoro soggettivo, precisando che la funzione sociale di ogni attività lavorativa si sviluppa ed alimenta tre cerchi concentrici che promuovono, rispettivamente, innanzitutto i valori strettamente personali che entrano in dialettica con il cerchio più ampio dei valori fami-

²⁰ Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Enciclica "Laborem exercens"* (14 settembre 1981), nn. 5-6.

²¹ GIOVANNI PAOLO II, *Enciclica "Laborem exercens"* (14 settembre 1981), n. 9.

liari e si dilatano ulteriormente nell'ampio orizzonte dei valori nazionali e mondiali²².

Sulla scia della tradizione salesiana, il CNOS-FAP prosegue le intuizioni pedagogiche di don Bosco sulla preparazione dei ragazzi al loro inserimento nel mondo del lavoro. C'è una frase del "Santo dei giovani" che sintetizza bene questa prospettiva: "Lavoriamo di cuore. Iddio saprà pagarci da buon padrone: l'eternità sarà abbastanza lunga per riposarci"²³. Infatti, l'ambiente sociale che domani accoglierà il giovane lavoratore non è visto come un luogo di perdizione o di annullamento della propria personalità, ma come uno spazio vitale dove egli potrà esprimere le energie più nobili del suo "cuore"; e dove egli può continuare a sentirsi vicino a Dio che considera il lavoro come un mezzo utile per il raggiungimento il premio del paradiso. Anche la pesantezza della fatica rientra in questa luce escatologica della gioia eterna e del riposo nel Cuore di Dio.

2.4.3. *Maturazione umana*

La formazione professionale, per raggiungere i suoi specifici obiettivi, deve inserirsi positivamente nel complesso cammino di maturazione umana del ragazzo. L'odierna condizione giovanile non sempre facilita tale integrazione; infatti, il mondo del lavoro, e la specifica professione che il giovane sta apprendendo, scontrano con la disoccupazione giovanile, con la fragilità di tanti giovani, con la tentazione del facile guadagno del mondo della malavita, con le sollecitazioni all'evasione della droga, con il sogno di un futuro roseo a portata di mano, ecc.

In una visione personalista, il processo educativo mira a intessere con ciascun giovane quel dialogo promozionale che faccia conoscere e sviluppare le loro capacità e attitudini fino alla piena maturità. La Dichiarazione "*Gravissimum Educationis*" del Vaticano II affermava che "La vera educazione deve promuovere la formazione della persona umana (...) pertanto i fanciulli e i giovani (...) debbono essere aiutati a sviluppare armonicamente le loro capacità fisiche, morali e intellettuali, ad acquistare gradualmente un più maturo senso di responsabilità nell'elevazione ordinata e incessantemente attiva della propria vita e nella ricerca della libertà"²⁴. È evidente che se si parte dalla premessa che pone al centro il giovane, che considera il formatore come un aiuto indispensabile, e che valuta e utilizza le risorse e le strutture disponibili per la piena maturazione del formando, siamo lontani da ogni concezione utilitaristica o consumistica dei giovani e della loro futura professione. Le energie personali, sviluppate in maniera armonica, saranno fonte di liberazione nel tessuto familiare e sociale in cui il giovane maturo si inserirà.

²² Cfr. *Ibidem*, n. 10, che precisa anche come "la società... è non soltanto la grande «educatrice» di ogni uomo, benché indiretta (perché ognuno assume nella famiglia i contenuti e i valori che compongono, nel suo insieme, la cultura di una data nazione), ma è anche una grande incarnazione storica e sociale del lavoro di tutte le generazioni".

²³ Memorie Biografiche di San Giovanni Bosco, vol. VII, 164.

²⁴ *GE*, n. 1.

Il nucleo centrale del processo educativo che conduce ad una piena maturazione umana potrebbe essere così riassunto: portare l'educando all'affermazione di sé come personalità "liberata, libera e liberante".

Nel tracciare i cardini della sua pedagogia, don Bosco indicava come armonizzare gli impegni seri con la gioia di vivere: "Si dia ampia libertà di saltare, correre, schiamazzare a piacimento. La ginnastica, la musica, la declamazione, il teatrino, le passeggiate sono mezzi efficacissimi per ottenere la disciplina, giovare alla moralità ed alla salute"²⁵.

In fedeltà alla pedagogia di don Bosco, i Salesiani, radunati nel Capitolo Generale 21°, descrivevano analiticamente il quadro dei valori che costruisce nel giovane la sua pienezza di umanità:

- una graduale maturazione alla libertà, all'assunzione delle proprie responsabilità personali e sociali, alla retta percezione dei valori;
- un rapporto sereno e positivo con le persone e le cose che nutra e stimoli la sua creatività e riduca conflittualità e tensioni;
- la capacità di collocarsi in atteggiamento dinamico-critico di fronte agli avvenimenti, nella fedeltà ai valori della tradizione e nell'apertura alle esigenze della storia, così da diventare capaci di prendere decisioni personali e coerenti;
- una sapiente educazione sessuale e all'amore che lo aiuti a comprendere la dinamica di crescita, di donazione e di incontro, all'interno di un progetto di vita;
- la ricerca e la progettazione del proprio futuro per liberare e convogliare verso una scelta vocazionale precisa l'immenso potenziale che è nascosto nel destino di ogni giovane, anche nel meno umanamente dotato²⁶.

2.4.4. Esperienza religiosa cristiana

Come nel settore strettamente tecnico, professionale o intellettuale, il docente svolge la sua missione se riesce ad inserirsi nelle capacità di comprensione del ragazzo e percorrere, insieme a lui, il cammino di assimilazione dei contenuti che vengono proposti, analogamente nel settore religioso in genere, ed in quello specifico della fede cristiana, i formatori non possono ridursi a semplici e freddi ripetitori di idee o di verità astratte, ma devono raggiungere l'intimo del cuore dei giovani e dividerne l'esperienza, la scoperta e l'assimilazione dei valori religiosi e cristiani. Il formatore diventa, in certa misura, un padre che, insieme a suo figlio, comunica ed assimila l'energia di vita che deriva dal Totalmente Altro²⁷.

Per don Bosco e per ogni Salesiano l'esperienza cristiana da offrire ai giovani si salda strettamente con l'obiettivo di una società giusta, solidale e pacificata, che riconosce come suo ideale l'avvento del Regno di giustizia, di amore e di pace, doni che Dio elargisce agli uomini di buona volontà.

Don Bosco prospetta una società connotata come società cristiana, dove i suoi ragazzi, inseriti come onesti cittadini, mireranno verso i comuni

²⁵ Memorie Biografiche di San Giovanni Bosco, vol. IV, 549.

²⁶ Capitolo Generale 21 della Società Salesiana, *Documenti Capitolari*, Editrice SDB, Roma, 1978, n. 90, 67.

²⁷ Cfr. DE PIERI S., *Orientamento esistenziale: vertice e coronamento dell'attività educativa*, in "Orientamenti Pedagogici" 54(2007)2, 399-408.

ideali dell'uguaglianza, della pace e della giustizia, valori che riceveranno una solidità perenne se saldati con la morale e la religione. Così come la persona doveva essere buon cristiano e onesto cittadino, la società frutto dell'educazione salesiana doveva garantire quello spazio di pace e di benessere e stimolo e apertura verso la fede e la salvezza eterna.

Quando si chiedeva a don Bosco quale fosse la sua politica, rispondeva che egli ricercava la "politica del Padre nostro". Il Padre e Maestro dei giovani non si schierava né con Garibaldi, né con Cavour, ma si impegnava con i ragazzi poveri, abbandonati ed emarginati e li collocava in un ambiente formativo dove l'efficacia della Parola di Dio, il clima educativo e i mezzi posti in atto, ponevano le premesse di una società dove i cittadini assumono come ideale personale e sociale i valori religiosi e morali del "Padre nostro".

Il CNOS-FAP, fedele al carisma di don Bosco, nelle mutate circostanze del mondo odierno, persegue gli stessi valori che hanno contrassegnato la storia della Congregazione Salesiana²⁸.

Con un linguaggio semplice ed efficace don Bosco, nel suo programmatico scritto sul "sistema preventivo", considerava l'esperienza religiosa come il coronamento normale degli interventi degli educatori: questi dovrebbero impegnarsi a rilevare e a far gustare "la bellezza, la grandezza e la santità di quella Religione che propone dei mezzi così facili, così utili alla civile società, alla tranquillità del cuore, alla salvezza dell'anima, come appunto sono i santi Sacramenti"²⁹.

2.5. Le strategie di intervento del CNOS-FAP

I Centri di formazione professionale si inseriscono nel sociale elaborando una originale proposta che armonizza gli aspetti professionali con quelli sociali³⁰.

Per raggiungere con sempre maggior efficacia gli obiettivi che integrano unitariamente i valori che spaziano dalla legalità alla moralità, e alla competenza professionale, alla maturazione personale nel settore sociale, umano e religioso, il CNOS-FAP si presenta alla società italiana con uno Statuto animato dal dinamismo di un dialogo pluridirezionale che ne identifica la sua identità promozionale e formativa che compenetra il bisogno immediato della qualifica professionale con le istanze innovative di una società attraversata dalla accelerazione della storia. Indichiamo sinteticamente le diverse modalità di questo dialogo.

²⁸ Segnaliamo un volume edito dal CNOS-FAP, che espone il cammino di formazione integrale per i giovani che partecipano ai corsi: Ruta G. (a cura di), *Formazione professionale iniziale. Etica della persona e del lavoro*, CNOS-FAP, Roma, 2004 (ad uso esclusivamente interno alla Federazione).

²⁹ Cfr. Bosco G., *Il Sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, cap. III, in *Costituzioni della Società di san Francesco di Sales - Appendice*, Ed. SDB, Roma, 2003, 241.

³⁰ Cfr. ADINOLFI R., *Organizzare e gestire la formazione*, Edizioni Gutenberg, Lancusi (Salerno), 2004.

2.5.1. *Il dialogo con lo Stato*

Il CNOS-FAP dialoga con lo Stato innanzitutto chiedendo il riconoscimento giuridico del suo Statuto e delle sue Associazioni. Il dialogo prosegue attraverso il riconoscimento delle sue attività di formazione professionale, come attuazione delle leggi e delle normative che garantiscono sia il valore giuridico dei diplomi professionali, sia l'inserimento futuro dei giovani nel mondo del lavoro.

A questo livello il dialogo dovrebbe elevarsi e diventare, da parte degli organi dello Stato, accoglienza e valutazione dell'esperienza che il CNOS-FAP ha acquisito in tanti anni di attività, e spazio di partecipazione nella elaborazione dei progetti ministeriali relativi alla formazione professionale.

2.5.2. *Il dialogo con il mondo del lavoro*

In secondo luogo, il CNOS-FAP dovrebbe potenziare il dialogo con i responsabili del mondo del lavoro (l'industria, l'artigianato, i mass-media, ecc.) al fine di garantire ai giovani la sicurezza di un impiego lavorativo corrispondente alle loro attitudini e alle loro competenze.

Il CNOS-FAP, unitamente agli altri Enti di formazione professionale, può contribuire a saldare quella frattura tra il mondo del lavoro e la precedente preparazione dei ragazzi, che si paga con l'alto prezzo della disoccupazione giovanile. Rileviamo quanto sia oggi urgente l'impegno di armonizzare, in un dialogo serio e scevro da interessi di sfruttamento o di facili "posti di guadagno", le linee di quella progettazione comune dove alla serietà dei Centri di formazione nel preparare i futuri professionisti, corrisponda un parallelo assorbimento della professionalità raggiunta dai giovani.

2.5.3. *Il dialogo con la cultura educativa*

Gli obiettivi della formazione professionale passano anche attraverso la serietà dell'azione educativa dei docenti e di quanti elaborano i relativi progetti. Gli operatori di questo settore, tanto importante quanto necessario per il futuro della società, devono proseguire quella formazione permanente che non può limitarsi all'aggiornamento specifico del settore professionale, ma deve completarsi con gli approfondimenti offerti dalle scienze pedagogiche nel settore specifico del mondo giovanile dove i giovani maturano nella loro futura professione³¹.

I giovani apprendisti raggiungeranno la pienezza della loro maturazione non soltanto quando diventano competenti nel loro futuro lavoro, ma quando la loro personalità esprimerà, all'interno delle loro prestazioni lavorative, la loro personalità arricchita dal quadro dei valori (umani, sociali, religiosi, relazionali, ecc.) assimilati anche durante il periodo della formazione professionale.

³¹ Cfr. DODDIS L. - C. FAVARETTO, *Sperimentare una didattica per competenze*, in "Rassegna CNOS" 1(2007) 113-141.

2.5.4. *Il dialogo-contatto con la cultura giovanile*

Gli Enti di formazione professionale, infine, dovranno mantenere sempre aperto il dialogo con il mondo – problematico, cangiante e sovente caotico –, della cultura giovanile, che intreccia desideri sconfinati, bisogni reali e fittizi, ideali seri o utopici, frustrazioni avvilenti e risorse improvvisate e insospettabili.

Tra le iniziative del CNOS-FAP trovano uno spazio, rilevante e scientificamente serio, sia gli studi sulla realtà giovanile, sia l'analisi e la valutazione delle esperienze formative e professionali riguardanti i giovani³². È evidente la ricaduta di tale approfondimento scientifico sulla progettazione delle attività svolte dai Centri di formazione professionale e sul rapporto quotidiano tra gli operatori delle attività e i giovani presenti³³.

Le grandi idealità relative al bene comune della nostra società vivono e danno consistenza proiettata sul futuro nel dialogo che si realizza, tra i formatori e i ragazzi, dove il clima di apertura e di sincerità dischiude gli orizzonti di speranza nel futuro.

³² Cfr. le numerose pubblicazioni curate dal CNOS-FAP e l'apporto di riflessione e di aggiornamento dato dalla rivista "Rassegna CNOS".

³³ TACCONI G., *La voce dei formatori. Fare formazione: una ricerca sul campo*, in "Rassegna CNOS" 23 (2007/1) 142-161.

Viaggio nelle Regioni. Il Sistema della Formazione Professionale in Piemonte

STEFANO COLOMBO¹

Parole chiave:
Piemonte,
FP iniziale,
FP continua,
IFTS,
Orientamento

Il sistema piemontese della formazione professionale (FP) è regolato dalla legge regionale 63/95. Essa ha subito qualche adattamento e modificazione, soprattutto con il passaggio delle competenze alle Province e con l'adattamento alle regole del Fondo sociale europeo (FSE).

La legge regola le azioni di formazione professionale, di orientamento professionale, sulle politiche del lavoro e per lo sviluppo del sistema.

La programmazione regionale, attraverso un piano triennale concertato con le parti sociali nel segretariato regionale, stabilisce *strategie, obiettivi e risorse* per i vari campi di intervento.

Attraverso Direttive annuali, la Regione fissa le modalità attuative del piano triennale e le linee di indirizzo alle Province per l'emanazione dei Bandi.

A seguito dell'emanazione delle Direttive² e degli atti di indirizzo, le singole Province emanano i Bandi provinciali, cui sono chiamati a rispondere le strutture accreditate. Gli interventi formativi sono finanziati in base alla verifica dei progetti *ex ante* e alla determinazione delle graduatorie.

Alcune attività sono rimaste a gestione diretta della Regione o perché sperimentali o perché di rilevanza regionale.

Per alcune attività viene compilato un catalogo di enti con proposte formative accettate dall'ente pubblico; i corsi vengono poi attuati in presenza

¹ Delegato regionale CNOS-FAP Piemonte.

² Per consultare le Direttive regionali emanate a partire dal 1998-99 consultare il sito della Regione Piemonte all'indirizzo <http://www.regione.piemonte.it/formaz/dirreg.htm>

di richieste da parte degli utenti: è il caso dell'apprendistato e della formazione continua individuale.

Per scelta regionale, tutte le attività, qualunque sia il tipo della fonte di finanziamento, sono soggette alla stessa regolamentazione e agli stessi criteri di rendicontazione, che rispondono alle norme del FSE: questo fatto ha creato difficoltà burocratiche, ma anche l'impressione dell'esistenza di un unico sistema formativo, al di là delle fonti di finanziamento utilizzate.

Presentiamo i principali campi su cui opera il sistema regionale piemontese della formazione professionale.

Il CNOS-FAP Regione Piemonte è impegnato in tutte le filiere formative, anche se non in tutte allo stesso modo: il 70% della sua attività riguarda, infatti, la formazione iniziale.

1. FORMAZIONE INIZIALE

Fino al termine degli anni '90, la formazione iniziale, che iniziava dopo la terza media, prevedeva corsi biennali di qualifica di 2.400 ore e la possibilità di specializzazioni post-qualifica annuali di 1.200 ore.

Pur con qualche difficoltà legata all'innalzamento dell'obbligo scolastico a 15 anni, il sistema ha continuato ad essere impostato a modo per l'assolvimento dell'obbligo formativo fino all'approvazione della legge Moratti e alle sperimentazioni approvate dall'Accordo Stato-Regioni.

A seguito di tale Accordo, a livello regionale, è iniziata una prima sperimentazione (un totale di otto corsi di 3.600 ore) dell'assolvimento del diritto dovere nella FP nell'anno 2003-04: questo si affiancava ai tradizionali corsi biennali dell'obbligo formativo. La sperimentazione regionale è continuata l'anno successivo, con l'attivazione di 22 percorsi triennali.

Nel 2004, la Regione emanava la "*Direttiva relativa alle attività sperimentali afferenti il diritto dovere di istruzione e formazione professionale periodo 2004/07 - Atto di indirizzo alle province*". Veniva fissato un piano triennale di attività per i giovani fino ai 18 anni che prevedeva percorsi triennali (3.600 ore) di qualifica per gli usciti dalla terza media; percorsi biennali (2.400 ore) per giovani *drop-out* delle scuole superiori; corsi annuali "destrutturati" per giovani in difficoltà tali da rendere per loro più utili percorsi specificamente mirati al loro ricupero. Il progetto formativo dei corsi è sostanzialmente unitario, frutto della sperimentazione regionale precedente. Al termine dei percorsi triennali e biennali gli allievi affrontano il medesimo esame e conseguono la qualifica professionale. Il primo anno (2004-05) si sono attuati circa 130 percorsi triennali, 110 biennali e 30 destrutturati. I percorsi triennali sono cresciuti negli anni successivi, soprattutto a discapito di quelli biennali: nell'anno 2006-07 si sono avviati 158 triennali e 75 biennali. Nello stesso anno, è iniziata anche la sperimentazione di percorsi integrati con gli Istituti tecnici e professionali. L'ammontare del finanziamento totale è stato di circa 80 milioni di Euro l'anno.

Il mutamento legislativo con l'innalzamento dell'obbligo di istruzione al

termine del triennio di sperimentazione ha comportato un cambiamento nell'organizzazione delle attività di formazione iniziale. Dopo un nuovo Accordo della Regione Piemonte con il Ministero della Pubblica Istruzione, la Regione ha emanato l'“Atto di indirizzo pluriennale relativo alle attività sperimentali afferenti: l'obbligo di istruzione, qualificazione di adolescenti ai fini della loro occupabilità e azioni di sistema per migliorare l'istruzione professionale. Periodo 2007-09”. È prevista l'attivazione di 130 percorsi triennali (la cui durata annuale è stata ridotta a 1.050 ore) e un congruo numero di percorsi biennali e annuali. La principale criticità risiede nella esiguità del finanziamento, che sta creando problemi ai numerosi giovani, che si sono iscritti alla FP e che non potranno trovare possibilità di frequentarla. Accanto ai percorsi di FP, saranno finanziate anche attività di integrazione con la scuola e attività svolte dagli Istituti Professionali al fine di diminuire la dispersione. La direttiva ha durata biennale, in relazione con quanto stabilito dalla legge, che prevede la messa a regime dell'obbligo di istruzione in due anni.

Il CNOS-FAP Regione Piemonte è stato il capofila delle prime due sperimentazioni a livello Regionale; nell'attuale anno formativo è l'ente che ha attivato il maggior numero di primi anni di percorsi triennali (34) ed ha erogato complessivamente circa 120.000 ore di formazione iniziale, con una presenza in sei delle otto province piemontesi.

2. FORMAZIONE SUPERIORE

La formazione professionale superiore, che comprende in particolare i percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS), è stata regolata dall'“Atto di indirizzo pluriennale (2005/2007) per la predisposizione dei bandi per progetti di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)”. Queste attività non sono state delegate alle Province, ma sono gestite direttamente dalla Regione. Nell'ultimo bando sono stati finanziati in due tornate 73 corsi, anche se non tutti sono stati attuati, per la difficoltà a reperire gli allievi: è previsto un numero minimo di 18 per poter avviare i corsi. Il finanziamento stanziato era di circa 10,7 milioni di Euro. I progetti hanno come capofila sia scuole secondarie di secondo grado sia Enti di FP.

Per rendere più sistematica la formazione professionale superiore è stato emanato un bando per la costituzione di “Poli formativi per l'IFTS. Bando per la presentazione di candidature e proposte progettuali”. Sono state presentate candidature in numero superiore alle possibilità di creazione previste dalla Regione, per cui si è in fase di attesa della selezione dei poli, anche tenendo conto della legislazione nazionale, che tende a creare poli di istruzione superiore in base a criteri diversi da quelli previsti dalla Regione.

Sempre nel campo della formazione superiore, oltre al finanziamento di Master universitari, è stata avviata la sperimentazione di alcuni percorsi di alta formazione nell'apprendistato: “Direttiva - atto di indirizzo in attuazione del protocollo di intesa tra Regione Piemonte e Ministero del lavoro per la realizzazione di azioni sperimentali relative all'art. 50 del d.lgs. n. 276/2003 Ap-

prendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione" approvata con DGR n. 44-14478 del 29/12/2004".

3. FORMAZIONE CONTINUA

La formazione continua degli occupati e dei disoccupati trova molti canali di finanziamento.

1) *Formazione formatori delle FP*

Per i formatori della FP è previsto un percorso riservato di formazione continua, in base alla "Nuova direttiva formazione formatori periodo 2004-2006", che attende ora una direttiva in base al nuovo P.O.R.

Gli enti di FP potevano presentare proposte di attività di FP per i propri formatori o anche per formatori di altri enti, presentando i progetti a "sportello", che si riaprono più volte l'anno. Questo attività ha permesso l'aggiornamento continuo dei formatori su molti temi. Si tratta di interventi di non lunga durata, che si svolgono durante l'anno formativo.

2) *Formazione degli occupati ad iniziativa individuale (Voucher di formazione)*

I lavoratori occupati possono accedere a percorsi di formazione a loro scelta individuale al di fuori dell'orario di lavoro. In base alla "Direttiva relativa alle azioni di formazione continua ad iniziativa individuale dei lavoratori occupati" e ai relativi bandi provinciali, i CFP accreditati per tale attività presentano le attività formative che intendono svolgere nell'anno, con la loro durata e il loro costo. Le Province, dopo una loro valutazione, le inseriscono in un catalogo provinciale delle attività. Queste sono avviate quando al CFP sono giunte delle iscrizioni: il 20% del costo è a carico del lavoratore, mentre la Provincia finanzia l'ulteriore 80%. La durata dei corsi è variabile, fino a un massimo di 100 ore. Il finanziamento che può essere erogato al singolo lavoratore in un anno non può superare i 1.000 Euro.

3) *Formazione dei dipendenti delle imprese*

Questo tipo di formazione prevede più linee di intervento, ad esempio:

- azioni di formazione continua – legge 236 – piani aziendali, settoriali e territoriali concordati tra le Parti sociali.
- formazione dei lavoratori occupati finalizzata al perfezionamento delle competenze dei lavoratori occupati nel settore pubblico e privato in campo tecnologico, scientifico culturale, sociale, amministrativo, organizzativo e manageriale, finanziata sui canali FSE e nazionali, effettuata dalle aziende stesso o da agenzie accreditate a favore di lavoratori di imprese e enti pubblici.

4) *Formazione di lavoratori in situazione di difficoltà*

A seconda delle necessità, vengono predisposti vari interventi, ad

esempio il *“Bando per la chiamata di progetti per azioni formative finalizzate all’occupazione di lavoratori posti in cassa integrazione guadagni straordinaria a zero ore o di persone iscritte nelle liste di mobilità”*.

4. FORMAZIONE IN APPRENDISTATO

La formazione in apprendistato è stata la prima attività formativa delegata alle Province.

È stata approvata da pochi mesi una nuova legge regionale, che attua i dispositivi nazionali previsti dal D.lgs. 10 settembre 2003, n. 276.

In attesa dell’emanazione degli atti necessari per la sua attuazione, la formazione nell’apprendistato è regolata dall’ultimo *“Atto regionale di indirizzo anno 2004-2005 di integrazione delle DGR n. 75-7234 del 30/09/2002, Direttiva 2002-2003 attività formative per apprendisti, e n. 49-10688 del 13/10/2003 continuità dell’offerta formativa per l’apprendistato, approvato con DGR n. 23-13127 del 26/07”*.

Le Province hanno formato un catalogo di enti e di Associazioni degli stessi, che sono abilitati ad attivare le attività di FP in apprendistato. Essi ricevono le iscrizioni ai corsi che inseriscono sul sistema informatico regionale e avviano alla formazione gli iscritti in accordo con le Province stesse.

Sono previsti *“Corsi strutturati”*, che prevedono il finanziamento di un massimo di 12 apprendisti, o *“Progetti formativi”*, che prevedono una pluralità di moduli formativi sia trasversali sia professionalizzanti e per i quali non vi è un limite di iscritti, mentre ogni singolo modulo può avere un massimo di 24 frequentanti. Ogni percorso è di 120 ore; per i giovani in obbligo formativo è previsto un secondo modulo di 120 ore. Il maggior numero di attività sono svolte per giovani ultra diciottenni. Oltre le difficoltà didattiche che si incontrano nella gestione di questa attività, il sistema *“a voucher”* previsto per il finanziamento crea problemi di tipo finanziario e gestionale, in quanto questo viene erogato solo per l’apprendista che frequenta almeno l’ottanta per cento delle ore. Poiché la tenuta degli apprendisti sul posto di lavoro non dipende dall’ente che eroga la formazione, diviene impossibile valutare a priori l’entità del finanziamento dell’attività, poiché questa sarà nota solo al termine del percorso, in base agli apprendisti che terminano.

5. ORIENTAMENTO

L’orientamento professionale ha sempre avuto una sua collocazione nelle politiche della Regione.

Alcune attività rivolte alle scuole medie inferiori e superiori erano finanziate all’interno della *“Direttiva sul mercato del lavoro”*. Per il prossimo triennio di programmazione è prevista una Direttiva regionale specifica sull’orientamento, che non è ancora stata emanata.

Invece l’*“Atto di indirizzo sulle azioni di orientamento per l’obbligo formativo*

(diritto/dovere all'istruzione e alla formazione nei sistemi di istruzione e di istruzione e formazione professionale)" del 2006 finanziava le azioni di orientamento, che venivano affidate a enti terzi rispetto a quelli del sistema formativo.

6. LOTTA CONTRO LA DISOCCUPAZIONE

La Direttiva più importante, che riguardava sia attività di formazione iniziale, sia attività rivolte a fasce deboli del mercato del lavoro disoccupati e/o occupati è stata in questi anni quella chiamata normalmente *"Direttiva triennale per il mercato del lavoro (MDL)"*. In essa confluivano anche attività di orientamento, di formazione post-qualifica e post-diploma, per handicappati gravi non inseribili in attività integrate nei percorsi di formazione iniziale. Parte delle attività erano poi attribuite con Bandi annuali, altre invece erano reiterabili negli anni, cioè affidate il primo anno potevano essere ripetute negli anni successivi. Alcuni tipi di attività avevano anche durata superiore all'anno. Le attività erano normalmente finanziate con risorse del FSE.

Per il 2007/08, la Regione si è trovata a dover operare la scelta o di attendere l'approvazione da parte dell'Unione Europea del nuovo P.O.R. per l'utilizzo dei Fondi strutturali o di attivare egualmente le attività nella prospettiva di una rapida approvazione dello stesso. Ha perciò, anche se in ritardo rispetto agli anni passati, emanato la *"Direttiva sulla formazione professionale finalizzata alla lotta contro la disoccupazione mercato del lavoro (MDL) - Anno formativo 2007/2008 - Atto di indirizzo per la formulazione dei bandi provinciali"*. Diversamente dalle precedenti Direttive, questa si presenta come interlocutoria, in quanto ha solo durata annuale e il ritardo con cui è stata emanata costringerà a cominciare le attività formative non prima di ottobre-novembre, con qualche problema per attività che si rivolgono a persone in uscita dai percorsi di istruzione e che volessero scegliere un percorso professionalizzante per entrare nel mondo del lavoro. In ogni caso, la scelta della Regione di attivare le attività prima della approvazione del P.O.R. permetterà la tenuta del sistema formativo regionale, pur con qualche difficoltà. La Direttiva prevede di impegnare 61,4 milioni di Euro per queste attività.

7. POLITICHE DEL LAVORO

Con finanziamento del FSE nelle diverse linee di intervento del P.O.R. sono state intraprese nelle varie Province attività di orientamento e ricollocazione per disoccupati di lunga durata o in particolari situazioni di difficoltà. Queste attività, che hanno interessato anche il sistema di FP, sono state differenziate a secondo delle Province e in stretto legame con i "Centri per l'impiego": queste azioni, che sono affidate a Bando aperto, hanno contribuito al ricollocamento anche attraverso l'esperienza dei tirocini.

I percorsi di istruzione formazione professionale. Quadro normativo, modello pedagogico, offerta formativa, accreditamento

DARIO NICOLI¹

Parole chiave:
Percorsi formativi,
Accreditamento,
Figure professionali,
Requisiti

1. L'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE NEL NUOVO QUADRO NORMATIVO

Con le rilevanti modifiche del quadro normativo nazionale – in primo luogo la riforma costituzionale del 2001 – è cambiato radicalmente il ruolo della formazione professionale, così da mutarne la stessa natura, che non risulta più quella definita dalla legge n. 845 del 1978 denominata “Legge quadro in materia di formazione professionale”.

Tale legge, riferendosi agli articoli 3, 4, 35 e 38 della Costituzione, considerava la formazione professionale uno *strumento della politica attiva del lavoro*, che si svolge nel quadro degli obiettivi della programmazione economica e tende a favorire l’occupazione del lavoro in armonia con il progresso scientifico e tecnologico. Era pertanto una funzione più addestrativa che formativa, svolta in un contesto nel quale l’obbligo di istruzione terminava con la terza media.

Il nuovo Titolo V della Costituzione, ed in particolare l’articolo 117, modificati dalla legge 3 del 2001, attribuisce alle Regioni e Province autonome la competenza esclusiva in materia di *istruzione e formazione professionale*,

¹ Università Cattolica di Brescia.

che rappresenta quell'ambito del sistema educativo comprendente tutte le attività di istruzione e formazione a carattere professionalizzante. In questo senso, la collocazione corretta del sottosistema dell'istruzione e formazione professionale non è più negli articoli 35 e 38, che si ricorda sono collocati entro il Titolo V ("Rapporti economici"), ma diventa rilevante in forza degli articoli 33 e 34 riferiti ai processi educativi. Ciò significa che l'istruzione e formazione professionale indica un percorso formativo collocato entro il secondo ciclo degli studi, in grado di perseguire obiettivi educativi, culturali e professionali, e ciò facendo leva proprio sulla *cultura del lavoro* intesa come occasione per la crescita ad un tempo della persona, del cittadino e del lavoratore.

Questo punto, di valenza giuridica, merita una spiegazione perché ha in sé una notevole rilevanza pedagogica: mentre nel passato la distinzione tra "scuola" e formazione professionale" era intesa attribuendo alla prima un carattere culturale ed alla seconda una valenza operativa, così da distinguere le tipologie di utenti in base alla maggiore e minore propensione agli studi, il legislatore del 2001, coerentemente con la visione europea del sistema educativo, ha voluto indicare la necessità di articolare l'offerta formativa del secondo ciclo favorendo la possibilità di delineare percorsi caratterizzati da "bacini culturali" differenti: così, accanto ad esempio al liceo classico, allo scientifico, all'umanistico, al linguistico, vi è anche il percorso professionale che valorizza una cultura, quella del lavoro, in grado di consentire l'attivazione di saperi appartenenti ad ambiti differenti, suscitando non solo la motivazione dei ragazzi, ma anche l'apprendimento di conoscenze ed abilità tecniche, linguistiche, economico-storico-sociali, ecc.

Al fondo vi è un'idea pedagogica di grande rilievo: offrire ad una quota rilevante della gioventù un modo di apprendere che superi il dualismo tra teoria e pratica e consenta di fare esperienza diretta del sapere. In tal modo è possibile, con l'indispensabile supporto dei docenti formatori, la scoperta personale della cultura, secondo una modalità attiva, così da giungere ad una dotazione equivalente a quella definita dagli standard minimi.

In tal modo, si propone una via per elevare il bagaglio culturale della popolazione, partendo dai giovani, non più secondo la via *dell'unitarietà dei percorsi* dell'"obbligo scolastico", com'era accaduto nel 1962 con la creazione, appunto, della "scuola media unica", ma attraverso un percorso più moderno e più confacente alle caratteristiche della popolazione giovanile, centrato sull'idea dell'unitarietà del sapere assicurata *dall'equivalenza formativa* di percorsi che si differenziano sulla base di "aree del sapere"².

Si tratta di un'idea europea, propria della società complessa, idonea alle

² «Diversamente da come è stato inteso in passato, il concetto di unitarietà del biennio non si caratterizzerà dunque per la presenza di un'area di discipline comuni (distinta da un'area di indirizzo) presente ovunque in ugual modo, bensì per la congruenza degli standard da raggiungere alla fine del segmento, qualunque strada si sia intrapresa. **L'unitarietà è insomma assicurata dalla "equivalenza formativa" dei percorsi, che si differenziano sulla base delle "aree del sapere"**» (Ferradini, 2006).

caratteristiche di buona parte del mondo giovanile che, diversamente, entro un quadro uniformante centrato su una didattica astratta e segmentata in discipline, giustapposta da una didattica della pratica, finiscono per non raggiungere il successo formativo sperato (MPI 2006).

2. RILEVANZA EUROPEA DELLA QUALIFICA PROFESSIONALE

Quanto detto corrisponde decisamente a ciò che da più anni viene sostenuto in Unione europea a proposito della qualifica professionale ed in generale dei percorsi professionalizzanti.

In particolare, essa si riferisce al programma di lavoro “Istruzione e formazione 2010” avviato in seguito al Consiglio europeo di Lisbona 2000 nel quale si afferma l’impegno volto ad assicurare ai giovani l’acquisizione, entro il diciottesimo anno di età, di una qualifica professionale che, a seguito degli impegni sottoscritti a Lisbona, deve corrispondere almeno al secondo livello europeo (85/368/CEE).

In particolare, l’Unione europea ha cercato di formulare orientamenti in grado di cogliere le opportunità offerte dalla nuova economia, allo scopo fra l’altro di sradicare il flagello sociale costituito dalla disoccupazione, indicando quattro prospettive di fondo:

- 1) migliorare la capacità d’inserimento professionale;
- 2) attribuire una maggiore importanza all’istruzione e alla formazione lungo tutto l’arco della vita;
- 3) aumentare l’occupazione nei settori dei servizi, latore di nuovi posti di lavoro;
- 4) promuovere la parità di opportunità sotto tutti gli aspetti.

La Commissione ha fortemente sollecitato l’obiettivo del miglioramento della qualità dei sistemi d’istruzione e formazione, strumento privilegiato di coesione sociale e culturale, nonché strumento economico considerevole, destinato a migliorare la competitività e il dinamismo dell’Europa. Si tratta fra l’altro di migliorare la qualità della formazione degli insegnanti e degli addetti alla formazione e di riservare uno sforzo particolare all’acquisizione delle competenze di base che devono essere attualizzate per poter rispondere alle esigenze di sviluppo della società della conoscenza. Si tratta del pari di migliorare l’attitudine dei cittadini a leggere, a scrivere e a effettuare calcoli, segnatamente per quanto riguarda le tecnologie dell’informazione e della comunicazione, le competenze trasversali (ad esempio: imparare ad apprendere, lavorare in *équipe*). Il miglioramento della qualità delle attrezzature nelle scuole e negli istituti di formazione, con un’ottimale utilizzazione delle risorse, rappresenta del pari una priorità, così come l’aumento delle assunzioni nei quadri scientifici e tecnici, come ad esempio per le matematiche e le scienze naturali, al fine di garantire una posizione concorrenziale dell’Europa nell’economia del domani. Migliorare la qualità dei sistemi d’istruzione e di formazione significa infine migliorare la corrispondenza

fra le risorse e i bisogni, consentendo agli istituti scolastici di realizzare nuove *partnership* che possano aiutarli nello svolgimento del loro nuovo ruolo, più diversificato che in precedenza.

Di conseguenza, il modello sociale europeo di coesione sociale deve poter consentire a tutti i cittadini di accedere ai sistemi d'istruzione e di formazione formali e non formali, facilitando segnatamente il passaggio da un settore d'istruzione ad un altro (ad esempio, dalla formazione professionale all'insegnamento superiore), dall'infanzia all'età matura. L'apertura dei sistemi d'istruzione e di formazione accompagnata da uno sforzo per rendere più invitanti tali sistemi, anche per adattarli ai bisogni dei diversi gruppi destinatari, può svolgere un ruolo importante per la promozione di una cittadinanza attiva, della parità di opportunità e della coesione sociale durevole.

Un caso nazionale interessante è quello della *Francia* che, a seguito del grande dibattito nazionale svoltosi tra il 2003 ed il 2004 sull'avvenire della scuola, gestito dalla Commissione presieduta da Claude Thélot, ha portato all'elaborazione di un Rapporto³ che ha messo in luce una serie di preoccupazioni di fondo:

- a) motivare e far lavorare gli alunni,
- b) tener meglio conto della loro diversità e delle loro difficoltà scolastiche,
- c) lottare contro la violenza e le manifestazioni d'inciviltà,
- d) migliorare la collaborazione fra insegnanti e genitori,
- e) definire i contenuti che gli alunni devono assolutamente acquisire.

Il documento rappresenta un insieme di linee guida che saranno la base perché il Parlamento francese vari una legge di riforma del sistema educativo. Esso propone modifiche significative sul segmento secondario, in particolare rispetto alla scelta tra percorsi di formazione generale e percorsi di tipo professionalizzante, e delinea lo scenario entro il quale la scuola francese dovrà ricollocarsi. In particolare il documento insiste sulla diversificazione dei percorsi della scuola secondaria di secondo grado (*le Lycée*) e sull'anticipazione della scelta degli indirizzi liceali, sulla riorganizzazione del sistema di orientamento del *Collège*, anticipando e rafforzando le attività di differenziazione curricolari per la scelta dei successivi percorsi liceali.

Anche in Francia, quindi, si prende consapevolezza della criticità del modello della unitarietà dei percorsi (il famoso "modello comprensivo" degli anni '80) al fine di assicurare ai giovani una più elevata padronanza della cultura, e si comprende che ogni percorso formativo deve avere un proprio asse culturale che consenta di imparare attraverso un "bacino culturale" definito, secondo l'approccio della riforma dell'insegnamento sostenuta da Edgar Morin (2000), centrato non sulla mera trasmissione del sapere, ma su una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere, attraverso la contestualizzazione e l'integrazione dei saperi.

L'istruzione e formazione professionale non rappresenta quindi un ambito educativo minore, adatto a coloro che non riescono negli studi liceali

³ Rapporto apparso con il titolo: *Pour la réussite de tous les élèves*.

né tecnici⁴, ma è un luogo educativo di grandi potenzialità, che delinea un ambito dell'offerta formativa, che presenta stimoli e innovazioni proponibili e validi in ogni contesto educativo e formativo.

3. DALLE SPERIMENTAZIONI AI PERCORSI ORDINARI DI IFP

I Protocolli di intesa tra Stato e Regioni sottoscritti a partire dal 2002 al 2005, in coerenza con la legge 53/03 di riordino del sistema educativo, hanno dato vita ad un vero e proprio movimento sperimentale di percorsi di istruzione e formazione professionale (IFP) miranti a fornire ai destinatari un'offerta ad un tempo educativa, culturale e professionale basata su una metodologia rinnovata centrata sulla didattica attiva per compiti ed unità di apprendimento, sulla integrazione tra aree formative, sulla personalizzazione, sulla valutazione autentica.

Il modello sperimentale si fonda essenzialmente sull'ipotesi che *l'istruzione e formazione professionale* non va intesa come mero addestramento, ma come ambiente dal valore pienamente educativo, culturale e professionale, rappresenta una leva privilegiata per azioni formative che mirano a formare competenze esercitabili nel contesto civile e sociale, con una proposta aperta a ulteriori tappe della formazione superiore e dell'alta formazione non accademica, secondo le indicazioni europee.

Le sperimentazioni effettuate hanno registrato esiti largamente positivi, così come indicato nei vari rapporti di monitoraggio effettuati. Nell'ultimo comparso in ordine di tempo si afferma che "emerge... una notevole convergenza in ordine ad un nucleo di opzioni metodologiche e di strumenti di intervento, tale da poter dar vita ad un modello formativo consistente, non influenzabile da opzioni ideologiche, preferenze metodologiche ed organizzative, interessi in definitiva non compatibili con la formazione. Al centro di questo nucleo si riscontrano quattro elementi: la personalizzazione dei percorsi formativi, la pedagogia dei compiti reali e del successo formativo, la pluralità delle opzioni, l'apertura al contesto sociale nella prospettiva di una comunità formativa territoriale. Si tratta di fattori che valorizzano le migliori tradizioni di intervento formativo in questi ambiti e che segnalano la necessità di superare un approccio tradizionale basato sull'epistemologia delle discipline e sulla prevalenza della formula liceale per sostenere e diffondere una proposta formativa sistematica e consistente basata sulla cultura del lavoro e della professionalità intese come realtà entro cui si possono cogliere in modo diretto e vitale le dimensioni di una nuova cultura della cittadinanza propria della società cognitiva" (Nicoli - Malizia - Pieroni, 2006, 66).

Da un lato queste proposte danno una risposta effettiva e convincente alle domande sociali emergenti dai giovani, dalle famiglie, dalla società e ciò è confermato dall'ampio consenso ricevuto.

⁴ Anche se per le sue valenze costituisce una valida risposta anche a questi soggetti, specie nella formula dell'"Altra chance" o proposta formativa destrutturata.

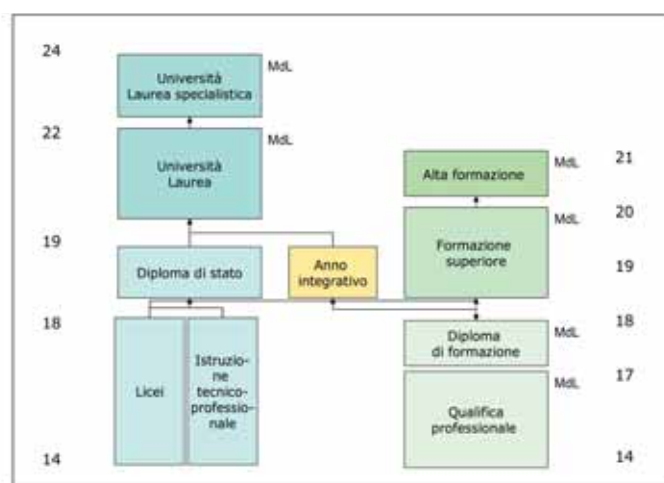
Inoltre, esse rappresentano una risposta alla tematica della dispersione, il cui contrasto è stato definito dal Ministro Giuseppe Fioroni la “madre di tutte le battaglie”, e che è costituita all’insuccesso scolastico, dalla demotivazione dall’apprendimento, agli abbandoni⁵. Essa si sviluppa già nella scuola media (più del 2,5% dei ragazzi esce ogni anno senza il titolo) ed esplose specie nel biennio delle superiori, cui accede il 97% dei giovani, segno che il problema non sta nell’estensione dell’obbligatorietà dell’istruzione, quanto nella capacità della scuola di portare al successo formativo coloro che già scelgono la prosecuzione degli studi.

Ora, l’esperienza sperimentale è matura per diventare ordinaria, avendo dimostrato la propria validità proprio in relazione alle criticità del sistema educativo italiano, prima fra tutte la dispersione, ma anche la comparsa di una sorta di “resistenza all’apprendimento” che molti giovani pongono in atto quando questo è impartito nella forma dell’insegnamento disciplinare di tipo astratto. Occorre prendere sul serio questa forma di conflittualità nei confronti della scuola, per proporre ai giovani un’offerta motivante, concreta, utile e nel contempo in grado di garantire quella crescita culturale e quegli apprendimenti che corrispondono alla nuova visione della cittadinanza.

4. OFFERTA FORMATIVA E TITOLI DI STUDIO

Il quadro esemplificato dell’offerta formativa per aree professionali organiche, così come emerge dal Titolo V della Costituzione, può essere delineato come indicato nella tav. 1.

Tav. 1 - Quadro dell’offerta formativa per aree professionali organiche



⁵ Audizione del Ministro dell’Istruzione Giuseppe Fioroni. VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione, Camera dei Deputati, Roma, 29 giugno 2006, 10.

Il sistema di offerta delinea un *percorso formativo progressivo* che consente alla persona di avanzare nel proprio cammino procedendo per livelli successivi di intervento/comprendimento della realtà, secondo il principio del successo formativo, seguendo tre tappe tipiche, corrispondenti ad altrettanti titoli: qualifica professionale, diploma di formazione, diploma di formazione superiore.

Tale sistema consente alla persona di disegnare il proprio percorso, considerando sempre le differenti opportunità:

- iniziando dal percorso di istruzione e formazione professionale, si può mirare all'acquisizione di una qualifica professionale per poi inserirsi nel mondo del lavoro o continuare gli studi per acquisire il diploma di formazione e successivamente il diploma di formazione superiore, con la possibilità di frequentare dopo il IV anno un anno integrativo per acquisire il diploma di Stato così da poter procedere all'Università;
- iniziando dal percorso liceale, si può mirare al diploma di Stato per la continuazione degli studi nell'Università, oppure transitare alla formazione superiore per acquisire il titolo di diploma tecnico così da potersi inserire nel mondo del lavoro.

5. CONTENUTI DEI PERCORSI FORMATIVI

Vogliamo ora mettere a fuoco i contenuti dei percorsi, così come emergono dagli Standard Formativi Minimi (SFM) definiti a livello nazionale dagli Accordi siglati in sede di Conferenza Stato-Regioni, relativamente alle competenze di base ed alle competenze tecnico-professionali, rispettivamente in data 15 gennaio 2004 e 5 dicembre 2006.

L'esempio successivo si riferisce *all'area dei linguaggi*, compresa nel documento sugli O.S.A (Obiettivi Specifici di Apprendimento) della Regione Lombardia (cfr. tav. 2).

Tav. 2 - OSA Regione Lombardia - Area linguaggi

LINGUA ITALIANA		
COMPETENZE	ABILITÀ	CONOSCENZE
<ul style="list-style-type: none"> - Attivare strategie e tecniche di ascolto volte a comprendere gli elementi essenziali della comunicazione in diversi contesti di vita, di cultura e di lavoro 	<ul style="list-style-type: none"> - Individuare gli elementi della comunicazione e la loro connessione in contesti informali, formali e fortemente formalizzati. - Produrre appunti, mappe concettuali, schemi di sintesi organizzando gli elementi della comunicazione - Riconoscere differenti codici comunicativi che sovrintendono al messaggio ascoltato 	<ul style="list-style-type: none"> - Principi, funzioni ed elementi della comunicazione - La lingua ed il linguaggio - Le forme della comunicazione orale - Tecniche di ascolto
<ul style="list-style-type: none"> - Leggere e comprendere testi di complessità crescente riguardanti la vita quotidiana e professionale 	<ul style="list-style-type: none"> - Leggere in maniera espressiva evidenziando i punti chiave e i valori espressivi del testo - Leggere ed analizzare testi non letterari di diversa tipologia (ad es. informativi, tecnici, scientifici, normativi ecc.) secondo alcune delle seguenti categorie: <ul style="list-style-type: none"> - contesto storico-culturale - caratteristiche e tipologia del testo - elementi costitutivi la struttura argomentativa, retorica, sintattica e lessicale - finalità - distinzione tra messaggio principale/idee secondarie - distinzione tra informazioni, fatti, opinioni, valutazioni - Leggere ed analizzare testi letterari narrativi e/o poetici secondo alcune delle seguenti categorie: <ul style="list-style-type: none"> - autore, contesto storico-culturale - elementi costitutivi la struttura compositiva del testo - finalità - tempo e spazio - personaggi (principali e secondari) - tema/messaggio principale - scelte linguistiche e stilistiche - rapporti dell'autore con il lettore e con i personaggi - Utilizzare dizionari e/o strumenti di consultazione cartacei o multimediali per procurarsi informazioni necessarie alla comprensione di testi 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecniche di lettura finalizzate alla comprensione e all'interpretazione - Struttura e caratteristiche di alcune tipologie di testi: articolo di giornale, racconto, foglio di istruzione, manuale tecnico, testi scientifici - Testi narrativi e/o poetici appartenenti ad autori ed epoche diverse sia italiani che stranieri

segue

segue

<ul style="list-style-type: none">- Produrre testi scritti, funzionali alla situazione comunicativa, con proprietà di linguaggio e correttezza formale	<ul style="list-style-type: none">- Rielaborare un testo scritto (ad es. analisi, riassunto, parafrasi, commento) seguendo le consegne- Produrre appunti (ad es. scalette, mappe, ecc.) funzionali alla stesura di un testo scritto- Costruire proposizioni e periodi di complessità e di espressività crescente, attraverso l'uso corretto degli elementi ortografici, morfosintattici, lessicali, di strutturazione della frase e del periodo- Utilizzare dizionari e/o strumenti di consultazione cartacei o multimediali per procurarsi informazioni necessarie alla comprensione ed alla produzione di testi- Utilizzare figure retoriche elementari a supporto della comunicazione- Utilizzare la segnaletica testuale e gli elementi di editing- Produrre testi scritti usando:<ul style="list-style-type: none">- analisi- sintesi- descrizione- definizione- elencazione- classificazione- esemplificazione- citazione	<ul style="list-style-type: none">- Modalità di pianificazione, elaborazione, revisione demarcazione testuale e di editing dei seguenti testi:<ul style="list-style-type: none">- descrittivi- narrativi, espressivi, espositivi,- argomentativi, interpretativi- Gli elementi morfo-sintattici (le parti del discorso)- La struttura logica della frase- La struttura del periodo- La punteggiatura- Figure retoriche- Linguaggio e terminologia tecnicoprofessionale- Modalità di consultazione di dizionari, enciclopedie e strumenti multimediali
--	--	--

segue

<ul style="list-style-type: none"> - Produrre comunicazioni orali, funzionali alla situazione comunicativa, con proprietà di linguaggio e correttezza formale 	<ul style="list-style-type: none"> - Produrre appunti (ad es. scalette, mappe, ecc.) funzionali alla stesura di un testo orale - Costruire proposizioni e periodi di complessità e di espressività crescente, attraverso l'uso corretto degli elementi ortografici, morfosintattici, lessicali, di strutturazione della frase e del periodo - Utilizzare figure retoriche elementari a supporto della comunicazione - Svolgere comunicazioni orali in contesti diversi (formali e fortemente formalizzati) usando: <ul style="list-style-type: none"> - analisi - sintesi - descrizione - definizione - elencazione - classificazione - esemplificazione - citazione - Utilizzare dizionari e/o strumenti di consultazione cartaceo e/o multimediali per incrementare il proprio patrimonio lessicale e terminologico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Struttura della comunicazione orale e fasi (pianificazione, elaborazione, controllo esito) di costruzione di una comunicazione orale - Le diverse modalità di comunicazione orale: conversazione, dialogo, intervista, comunicazione in pubblico, discussione, ecc. - Tecniche di registrazione delle informazioni (ad es. appunti, scalette, schemi, mappe ecc.) - Tecniche di sintesi orale - Gli elementi morfo-sintattici (le parti del discorso) - La struttura logica della frase (soggetto-predicato-complementi) - La struttura del periodo (coordinazione e subordinazione) con attenzione ai nessi argomentativi - Il lessico - Linguaggio e terminologia tecnico professionale
<ul style="list-style-type: none"> - Interagire in situazioni comunicative utilizzando linguaggi e codici di diversa natura per l'espressione di sé e la comunicazione interpersonale, anche di carattere professionale 	<ul style="list-style-type: none"> - Fare uso di codici e strumenti linguistici diversificati in relazione alla varietà degli oggetti, delle caratteristiche e degli scopi della comunicazione - Porre domande e chiedere informazioni sui passaggi argomentativi e sui contenuti al fine di comprendere appieno la comunicazione - Esprimere le proprie opinioni e valutazioni sulla base di criteri consapevoli di giudizio - Intervenire in discussioni usando informazioni e argomentazioni funzionali a sostenere tesi, formulare ipotesi, confutare o comprendere opinioni contrastanti 	<ul style="list-style-type: none"> - La comunicazione interpersonale - La comunicazione espressiva - La comunicazione non verbale - Linguaggi e codici comunicativi non verbali - Tecniche di comunicazione in pubblico - Tecniche di argomentazione e di assertività
<ul style="list-style-type: none"> - Informazioni utili, in funzione delle comunicazioni scritte od orali da produrre 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare fonti informative di diversa tipologia per reperire le informazioni necessarie - Organizzare la documentazione raccolta - Selezionare le informazioni pertinenti e funzionali allo scopo della comunicazione - Memorizzare informazioni ed argomentazioni strutturate 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipologie di fonti informative (orali, bibliografiche, archivistiche, informatiche, multimediali) - Tecniche di ricerca delle informazioni - Organizzazione della documentazione - Tecniche di memorizzazione

segue

LINGUA STRANIERA		
COMPETENZE	ABILITA'	CONOSCENZE
<ul style="list-style-type: none">- Comprendere i punti salienti e il significato globale di brevi e semplici comunicazioni orali formulate con chiarezza, riferite al contesto personale, di vita quotidiana e di lavoro	<ul style="list-style-type: none">- Attivare strategie di ascolto individuando parole chiave, connettivi e sequenze per ricostruire il significato globale di brevi e semplici messaggi, annunci, dialoghi, istruzioni.- Riconoscere le caratteristiche specifiche, linguistiche e non, di brevi e semplici messaggi, annunci, dialoghi, istruzioni.- Utilizzare supporti grafici e produrre schemi, sequenze, ecc. per rappresentare il significato della comunicazione	<ul style="list-style-type: none">- <i>Situazioni comunicative</i><ul style="list-style-type: none">- di tipo personale (casa, famiglia, scuola, sport, tempo libero, ...)- di tipo pubblico (mezzi di trasporto, negozi, cinema, teatro, ristoranti, alberghi, ospedali, ...)- di tipo professionale (uffici, laboratori, fabbriche, magazzini, aziende di servizi, alberghi, servizi pubblici)- <i>Funzioni comunicative</i><ul style="list-style-type: none">- Descrivere se stessi, oggetti, persone, luoghi, strumenti e apparecchiature- Chiedere e fornire informazioni, indicazioni, istruzioni- Narrare eventi- Esprimere la propria opinione, gusti, preferenze e chiedere quelli altrui- Comporre messaggi e brevi lettere di tipo informale e formale- <i>Lessico</i><ul style="list-style-type: none">- Il lessico di base riferito all'ambito personale, alla vita quotidiana e di lavoro- <i>Morfosintassi</i><ul style="list-style-type: none">- Le strutture morfologiche e sintattiche semplici e di uso comune, relative a situazioni prevedibili nei diversi contesti

segue

segue

<ul style="list-style-type: none">- Leggere e comprendere brevi e semplici testi scritti riferiti al contesto personale, di vita quotidiana e di lavoro.	<ul style="list-style-type: none">- Attivare strategie di lettura individuando parole chiave, connettivi e sequenze, punti principali e informazioni accessorie per ricostruire il significato globale di brevi e semplici testi scritti continui e non continui di tipo dialogico, descrittivo, narrativo, regolativo.- Riconoscere le caratteristiche linguistiche specifiche, le diverse tipologie di testo e la funzione dei registri.- Rappresentare attraverso schemi, sequenze, ecc. il significato della comunicazione- Utilizzare diversi strumenti di consultazione	<ul style="list-style-type: none">- <i>Situazioni comunicative</i><ul style="list-style-type: none">- di tipo personale (casa, famiglia, scuola, sport, tempo libero, ...)- di tipo pubblico (mezzi di trasporto, negozi, cinema, teatro, ristoranti, alberghi, ospedali...)- di tipo professionale (uffici, laboratori, fabbriche, magazzini, aziende di servizi, alberghi, servizi pubblici)- <i>Funzioni comunicative</i><ul style="list-style-type: none">- Descrivere se stessi, oggetti, persone, luoghi, strumenti e apparecchiature- Chiedere e fornire informazioni, indicazioni, istruzioni- Narrare eventi- Esprimere la propria opinione, gusti, preferenze e chiedere quelli altrui- Comporre messaggi e brevi lettere di tipo informale e formale- <i>Lessico</i><ul style="list-style-type: none">- Il lessico di base riferito all'ambito personale, alla vita quotidiana e di lavoro- <i>Morfosintassi</i><ul style="list-style-type: none">- Le strutture morfologiche e sintattiche semplici e di uso comune, relative a situazioni prevedibili nei diversi contesti
--	--	--

segue

segue

<ul style="list-style-type: none">- Produrre brevi e semplici testi scritti, lineari e coesi, riferiti al contesto personale, di vita quotidiana e di lavoro.	<ul style="list-style-type: none">- Costruire semplici enunciati di tipo descrittivo ed espositivo utilizzando un repertorio linguistico di base.- Utilizzare le diverse tipologie testuali e i diversi registri in funzione dello scopo comunicativo- Attivare strategie di controllo e correzione dei testi prodotti- Utilizzare diversi strumenti di consultazione	<ul style="list-style-type: none">- <i>Situazioni comunicative</i><ul style="list-style-type: none">- di tipo personale (casa, famiglia, scuola, sport, tempo libero, ...)- di tipo pubblico (mezzi di trasporto, negozi, cinema, teatro, ristoranti, alberghi, ospedali, ...)- di tipo professionale (uffici, laboratori, fabbriche, magazzini, aziende di servizi, alberghi, servizi pubblici)- <i>Funzioni comunicative</i><ul style="list-style-type: none">- Descrivere se stessi, oggetti, persone, luoghi, strumenti e apparecchiature- Chiedere e fornire informazioni, indicazioni, istruzioni- Narrare eventi- Esprimere la propria opinione, gusti, preferenze e chiedere quelli altrui- Comporre messaggi e brevi lettere di tipo informale e formale- <i>Lessico</i><ul style="list-style-type: none">- Il lessico di base riferito all'ambito personale, alla vita quotidiana e di lavoro- <i>Morfosintassi</i><ul style="list-style-type: none">- Le strutture morfologiche e sintattiche semplici e di uso comune, relative a situazioni prevedibili nei diversi contesti
---	--	--

segue

segue

<ul style="list-style-type: none"> - Produrre brevi comunicazioni orali riferite al contesto personale, di vita quotidiana e di lavoro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Costruire semplici enunciati di tipo descrittivo ed espositivo utilizzando un repertorio linguistico di base. - Utilizzare le diverse tipologie testuali e i diversi registri in funzione dello scopo comunicativo. - Attivare strategie di controllo e correzione dei testi prodotti - Utilizzare diversi strumenti di consultazione 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Situazioni comunicative</i> <ul style="list-style-type: none"> - di tipo personale (casa, famiglia, scuola, sport, tempo libero, ...) - di tipo pubblico (mezzi di trasporto, negozi, cinema, teatro, ristoranti, alberghi, ospedali...) - di tipo professionale (uffici, laboratori, fabbriche, magazzini, aziende di servizi, alberghi, servizi pubblici) - <i>Funzioni comunicative</i> <ul style="list-style-type: none"> - Descrivere se stessi, oggetti, persone, luoghi, strumenti e apparecchiature - Chiedere e fornire informazioni, indicazioni, istruzioni - Narrare eventi - Esprimere la propria opinione, gusti, preferenze e chiedere quelli altrui - Comporre messaggi e brevi lettere di tipo informale e formale - <i>Lessico</i> <ul style="list-style-type: none"> - Il lessico di base riferito all'ambito personale, alla vita quotidiana e di lavoro - <i>Morfosintassi</i> <ul style="list-style-type: none"> - Le strutture morfologiche e sintattiche semplici e di uso comune, relative a situazioni prevedibili nei diversi contesti
--	--	---

segue

segue

<ul style="list-style-type: none">- Disinvolture in scambi comunicativi brevi e semplici riferiti al contesto personale, di vita quotidiana e di lavoro	<ul style="list-style-type: none">- Utilizzare un repertorio linguistico di base selezionando i registri adeguati al contesto- Gestire scambi comunicativi brevi in situazioni prevedibili	<ul style="list-style-type: none">- <i>Situazioni comunicative</i><ul style="list-style-type: none">- di tipo personale (casa, famiglia, scuola, sport, tempo libero, ...)- di tipo pubblico (mezzi di trasporto, negozi, cinema, teatro, ristoranti, alberghi, ospedali...)- di tipo professionale (uffici, laboratori, fabbriche, magazzini, aziende di servizi, alberghi, servizi pubblici)- <i>Funzioni comunicative</i><ul style="list-style-type: none">- Descrivere se stessi, oggetti, persone, luoghi, strumenti e apparecchiature- Chiedere e fornire informazioni, indicazioni, istruzioni- Narrare eventi- Esprimere la propria opinione, gusti, preferenze e chiedere quelli altrui- Comporre messaggi e brevi lettere di tipo informale e formale- <i>Lessico</i><ul style="list-style-type: none">- Il lessico di base riferito all'ambito personale, alla vita quotidiana e di lavoro- <i>Morfosintassi</i><ul style="list-style-type: none">- Le strutture morfologiche e sintattiche semplici e di uso comune, relative a situazioni prevedibili nei diversi contesti
---	---	--

L'esempio successivo (cfr. tav. 3), tratto dalle indicazioni della Regione Liguria, si riferisce *all'area tecnologica e professionale* riferita alla figura di operatrice/operatore dei servizi all'impresa.

Tav. 3 - *Indicazioni Regione Liguria per area tecnologico-professionale*

OPERATRICE/OPERATORE DEI SERVIZI ALL'IMPRESA
Competenze professionali comuni (polivalenza)
<ul style="list-style-type: none"> - Tenere la contabilità sezionale e quella generale fino alla preparazione della situazione economico-patrimoniale di riferimento per la stesura del bilancio di esercizio; - Redigere documentazione e i registri obbligatori previsti dalla normativa fiscale e civilistica; - Tenere la contabilità di magazzino; - Gestire le operazioni commerciali (fatturazione, ecc.); - Gestire autonomamente le scadenze fiscali e amministrative e curare gli adempimenti connessi (ad esempio, apertura o variazione della partita I.V.A., invio della dichiarazione dei redditi, iscrizione al Registro delle Imprese e al Repertorio Economico Amministrativo, dichiarazione di inizio attività alla C.C.I.A.A., deposito del bilancio d'esercizio); - Gestire le principali operazioni finanziarie (incassi, pagamenti tramite assegni, bonifici, MAV, emissione/incasso di Ricevute Bancarie, Carte di Credito) con le banche o con altri finanziatori; - Curare le pratiche di natura commerciale relative al trasporto, alle condizioni di consegna e di assicurazione delle merci; - Gestire i principali adempimenti legati alla contabilità del personale.
Competenze peculiari alle figure di indirizzo della qualifica professionale
ADDETTA/O ALLA SEGRETERIA
<ul style="list-style-type: none"> - Applicare le procedure (formalizzate e consuetudinarie), adottando scelte basate sul criterio di connessione/conformità a norme e regole, in transazioni di tipo cooperativo interne ed esterne alla realtà aziendale - Realizzare una tabella che riporti i dati delle vendite annuali di un'azienda commerciale divise per periodo (mese o settimana) e per prodotto e creare dei grafici più comunemente utilizzati per consentire l'analisi visuale - Elaborare un piano di conto generale utilizzando i documenti propri di una attività commerciale applicando la procedura delle paghe.
ADDETTA/O ALLA CONTABILITÀ
<ul style="list-style-type: none"> - Elaborare le scritture contabili di assestamento e di chiusura sotto la supervisione di un esperto, preparando delle situazioni economico-patrimoniali e del bilancio d'esercizio - Aggiornare i libri obbligatori previsti dalla normativa civilistica e fiscale (Libro Giornale, Libro Inventari, Libro Soci, Verbali Assemblee, ecc.) - Predisporre i contratti aziendali come, ad esempio: compravendita e locazione di beni mobili e immobili, noleggio, società, affitto d'azienda - Compilare la modulistica per gli adempimenti relativi al rapporto di lavoro presso gli enti competenti ed elaborare le retribuzioni con l'utilizzo del PC e dei pacchetti applicativi: uso di fogli elettronici, database, posta elettronica.
ADDETTO AMMINISTRATIVO MARITTIMO/PORTUALE
<ul style="list-style-type: none"> - Partecipare alla redazione di documentazione e dei registri previsti dalla normativa fiscale e civilistica - Tenere la contabilità di magazzino - Collaborare nella gestione di semplici operazioni commerciali - Gestire semplici operazioni finanziarie - Raccogliere, elaborare, archiviare dati al fine di produrre e distribuire informazioni ai soggetti interni e all'ambiente esterno - Interpretare informazioni relative ad aspetti specifici dell'attività aziendale - Gestire le informazioni in entrata ed in uscita - Collaborare alla gestione dei rapporti con i clienti e i fornitori - Elaborare le scritture contabili di assestamento e di chiusura sotto la supervisione di un esperto, preparando delle situazioni economico-patrimoniali e del bilancio d'esercizio - Aggiornare i libri obbligatori previsti dalla normativa civilistica e fiscale (Libro Giornale, Libro Inventari, Libro Soci, Verbali Assemblee, ecc.) - Predisporre i contratti aziendali come, ad esempio: compravendita e locazione di beni mobili e immobili, noleggio, società, affitto d'azienda - Compilare la modulistica per gli adempimenti relativi al rapporto di lavoro presso gli enti competenti ed elaborare le retribuzioni con l'utilizzo del PC e dei pacchetti applicativi: uso di fogli elettronici, database, posta elettronica.

Come si vede dai due esempi riproposti, siamo di fronte ad un'impostazione di natura pienamente formativa, quindi non addestrativa, orientata a fornire all'allievo un patrimonio di conoscenze, abilità e competenze, oltre che di capacità personali, che gli consenta di essere il cittadino di una società a forte valenza cognitiva.

Ciò trova riscontro nelle prove finali di qualifica, che prevedono una parte comune con prove relative a tutte le aree formative dell'asse culturale, una parte professionale che prevede la realizzazione di un vero e proprio capolavoro, infine un colloquio che verte su tutti gli aspetti del percorso formativo.

6. NUOVO ACCREDITAMENTO DELLE STRUTTURE E DEL PERSONALE

La struttura che realizza questi percorsi è definita dal legislatore come "Istituzione formativa". Essa risponde ai livelli essenziali delle prestazioni che delineano i requisiti di un ente in grado di gestire adeguatamente percorsi di istruzione e formazione professionale.

Si propone lo schema del modello di accreditamento in fase di elaborazione entro la Regione Liguria. Tale modello è costruito su una mappa di 9 criteri della qualità degli organismi formativi, così definiti:

- 1) Proposta educativa
- 2) Capacità gestionali
- 3) Capacità logistiche
- 4) Capacità economico finanziarie
- 5) Esperienza nell'ambito della macrotipologia o in altre
- 6) Offerta formativa e dei servizi di supporto
- 7) Metodologie
- 8) Livelli di efficacia ed efficienza
- 9) Relazioni con il sistema

Il modello che ne emerge pone in evidenza in cosa consiste l'opera di "qualificazione" del sistema di accreditamento per la macrotipologia A, in relazione alla prima versione dell'accREDITAMENTO DM 166/01 (DGR 1219 /02 e s.m.):

- viene richiesta una proposta educativa esplicita
- vengono richiesti requisiti professionali ad hoc per il personale formativo
- vengono richiesti specifici requisiti professionali per il personale docente e per gli esperti in relazione alle aree professionali di riferimento
- vengono specificate le capacità logistiche in relazione alla finalità educativa delle stesse
- vengono specificate le capacità logistiche in relazione alle specifiche aree professionali di riferimento
- viene introdotto il criterio dell'offerta formativa

- viene introdotto il criterio delle metodologie
- viene richiesto un monitoraggio degli esiti qualitativi dei percorsi formativi
- vengono specificati i requisiti circa le relazioni con i servizi territoriali ed enti propri dell'area professionale di riferimento.

Si presenta di seguito il modello base del sistema unitario di accreditamento delle strutture formative, definito per criteri di qualità e requisiti (cfr. tav. 4).

Tav. 4 - Modello base del sistema unitario di accreditamento delle strutture formative (Regione Liguria)

MODELLO BASE DEL SISTEMA UNITARIO DI ACCREDITAMENTO DELLE STRUTTURE FORMATIVE (REGIONE LIGURIA)	
Criteri di qualità	Requisiti
	<ul style="list-style-type: none"> Ogni istituzione formativa deve prevedere, nelle proprie finalità, attività di istruzione e formazione professionale rivolte a giovani di età inferiore a 18 anni Ogni istituzione deve realizzare una <i>Proposta educativa</i> dalla quale risulti la propria missione educativa nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale, e precisamente: <ul style="list-style-type: none"> opzione educativa indirizzata agli adolescenti ed ai giovani riferimento agli adolescenti ed ai giovani centralità della persona umana perseguita attraverso piani formativi personalizzati fondamenti educativi del metodo corresponsabilità e cooperazione con la famiglia cooperazione con il territorio, con particolare riferimento al mondo delle imprese.
1. Proposta educativa	
	<ul style="list-style-type: none"> Ogni struttura formativa deve prevedere un modello di gestione della qualità che indichi le finalità, le responsabilità e le procedure per il miglioramento continuativo Ogni struttura formativa deve prevedere un disegno organizzativo che indichi la struttura, i ruoli, le responsabilità e le modalità organizzative.
2. Capacità gestionali	
	<ul style="list-style-type: none"> in relazione alle risorse umane ed alla combinazione delle stesse con i processi organizzativi Ogni struttura formativa deve prevedere la presenza di figure professionali relative ai ruoli di direzione e di segreteria didattica-organizzativa dotate di adeguati requisiti di professionalità. Ogni struttura formativa deve prevedere la presenza di figure professionali in ambito formativo (docente, esperto, tutor), anche dell'area professionale di indirizzo, dotate di adeguati requisiti di professionalità ed in condizione di continuità formativa riferita ad almeno il 50% dell'intero personale docente. Ogni struttura formativa deve prevedere la presenza di funzioni di sistema (analisi dei fabbisogni, progettazione, coordinamento e valutazione), componibili nelle figure di docente e direttore, dotate di adeguati requisiti di professionalità.
3. Capacità logistiche	
	<ul style="list-style-type: none"> Ogni struttura formativa deve essere dotata di ambienti di vita formativa (corridoi, spazi di ricreazione interna ed esterna - cortili), d'aula e di laboratorio ed infine di supporto (biblioteca, palestra) che siano adeguati, coerenti con le finalità educative e che consentano lo svolgimento di attività formative plenarie, di gruppo ed individuali Ogni struttura formativa deve essere dotata di laboratori, di locali connessi a questi e di attrezzature propri dell'area professionale rispetto a cui si chiede l'accREDITAMENTO, adeguati, coerenti con le finalità educative e che consentano lo svolgimento di attività formative plenarie, di gruppo ed individuali.
4. Capacità economico finanziarie	
	<ul style="list-style-type: none"> Ogni istituzione formativa deve garantire una situazione patrimoniale e finanziaria affidabile e l'integrità e correttezza personale del legale rappresentante Ogni istituzione formativa deve presentare un bilancio conforme alla IV direttiva CEE e prevedere una procedura per contabilità analitica.
5. Esperienza nell'ambito della macrotipologia o in altre	
	<ul style="list-style-type: none"> Ogni istituzione deve documentare la propria esperienza nella macrotipologia A oppure in un'altra tra quelle previste nel sistema formativo regionale.

segue

CRITERI DI QUALITÀ	REQUISITI
<p>6. Offerta formativa e dei servizi di supporto</p>	<p>Ogni struttura formativa deve essere idonea per la realizzazione di un Piano dell'offerta formativa da cui risultano i seguenti criteri:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Riferimento alle finalità proprie dei percorsi di istruzione e formazione professionale - Ricerca del soddisfacimento della domanda di frequenza di ogni persona che presenti una necessità coerente con le caratteristiche dell'offerta formativa, anche lungo il percorso formativo, in ingresso ed in uscita, sulla base del modello di gestione dei crediti e dei passaggi con LARSA - Riferimento dei percorsi formativi a figure e profili professionali di differente livello coerenti con il Repertorio regionale - Adozione degli standard formativi previsti dalle Indicazioni nazionali (con riferimento specifico a quelli relativi all'obbligo di istruzione) e regionali - Percorsi formativi con articolazione e durata stabilita - Presenza di un servizio di orientamento e di tutorato - Perseguimento della continuità formativa tramite la cooperazione con gli organismi inviati e ricevuti - Gestione dei crediti e dei passaggi tramite le procedure definite dalla Regione Liguria - Opzione per l'alternanza formativa (visite, stage, project work...)
<p>7. Metodologie</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La struttura formativa deve essere idonea a prevedere una metodologia formativa avente le seguenti caratteristiche: <ul style="list-style-type: none"> - Aggregazione delle discipline per aree formative: linguistica, scientifico-matematica, storico-sociale ed economica, tecnologica, professionale - Personalizzazione dei percorsi tramite piani formativi e LARSA di recupero e di approfondimento - Valutazione collegiale e certificazione periodica e annuale delle competenze, conoscenze ed abilità - Elaborazione del "libretto formativo" o altre procedure di certificazione di competenze e riconoscimento di crediti definite dalla Regione Liguria, aggiornato al termine di ogni anno ed in presenza di ingressi, uscite e LARSA. • Ogni struttura deve dimostrare di applicare tale metodologia entro le proprie pratiche formative.
<p>8. Livelli di efficacia ed efficienza</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La struttura formativa deve prevedere valori positivi in riferimento agli indicatori di efficienza dei percorsi: <ul style="list-style-type: none"> - livello di attuazione (ore partecipanti rendicontate / ore partecipanti approvate) - livello di abbandono (allievi frequentanti dopo la metà delle ore di intervento / allievi iscritti, tenuto conto degli esiti accompagnati con passaggi e LARSA e degli ingressi intervenuti dall'inizio del percorso) - livello di costo allievo e costo allievo formato (rispetto al valore medio calcolato sulla base dell'importo preventivato). • La struttura formativa deve prevedere valori positivi circa gli indicatori di gradimento dei percorsi. • La struttura formativa deve prevedere esiti positivi dei percorsi formativi in riferimento agli indicatori di efficacia intesa nelle varie modalità in cui si articola il "successo formativo" ovvero: <ul style="list-style-type: none"> - allievi che raggiungono il titolo di studio previsto (qualifica, diploma professionale) - allievi che, dopo una fase del percorso, si inseriscono positivamente ed in forma accompagnata in un altro percorso formativo o di apprendistato in un altro contesto geografico - allievi che, per motivi di mobilità della famiglia, dopo una fase del percorso, si inseriscono positivamente ed in forma accompagnata in un altro percorso formativo o di apprendistato in un altro contesto geografico - allievi che si iscrivono lungo il percorso formativo tramite passaggi e LARSA - allievi che trovano lavoro coerente dopo l'acquisizione del titolo di studio professionale - allievi che proseguono gli studi successivamente all'acquisizione del titolo di studio professionale.
<p>9. Relazioni con il sistema</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ogni struttura formativa deve garantire la presenza di una rete significativa di partner (servizi e aziende) attivi e pertinenti per l'area professionale di indirizzo prescelta. • Ogni struttura formativa deve prevedere livelli di gradimento positivi dei partner esterni.

7. QUALIFICAZIONE DEL PERSONALE

Nello stesso modello di accreditamento in via di approvazione nella Regione Liguria, si evidenzia il tema della qualificazione delle risorse umane, una modalità che mira alla certificazione delle competenze del personale, e quindi consente di individuare i requisiti di abilitazione secondo un approccio sostanziale riferito alla padronanza comprovata nell'affrontare compiti reali, così come è adottato per gli stessi utenti degli interventi formativi.

Si prevede in particolare per tutte le figure professionali (ad esclusione della segretaria/o e dell'esperto) uno specifico *processo di certificazione parallelo ed integrato con quello delle strutture erogative*, distinguendo, per la figura del docente, due modalità: *a regime* per coloro che entrano nel sistema dopo l'approntamento di un percorso integrato con la laurea di base o specialistica; *in servizio* per coloro che esercitano già l'attività, ma non possiedono un titolo di studio simile a quello previsto per la modalità a regime.

I requisiti previsti sono: titolo di studio, esperienza lavorativa, formazione e certificazione.

- circa il titolo di studio, per il personale docente in servizio si prevede un meccanismo di corrispondenza con un periodo in 5 anni di esperienza nella posizione di ruolo coerente con quelle su cui si chiede la certificazione;
- circa la formazione, si prevedono varie forme che vanno da una formazione standard fino al percorso ad hoc con *project work*, prevedendo pure un percorso integrato con la laurea;
- tutti i percorsi, tranne che per la segretaria/o e l'esperto, terminano con il rilascio di un certificato di competenze integrato nel libretto personale.

Per i docenti ed esperti dell'*area professionale di indirizzo* sono previsti ulteriori requisiti relativi alle competenze tecniche.

Per tutte le figure, la Regione prevede di istituire un percorso di nuovo ingresso tramite formazione e un periodo di accesso al ruolo.

Il processo di certificazione tiene conto, in questa prima fase, delle esperienze formative di formazione congiunta gestite con l'Università, che verranno appositamente certificate.

Per tutte le figure indicate si prevede un *Libretto personale* che contenga il titolo di studio, le attestazioni circa l'esperienza lavorativa, la formazione e la certificazione.

Si presenta lo schema (cfr. tav. 5) circa il processo di qualificazione del personale così in via di delineazione dalla Regione Liguria, dal quale si ricava l'impostazione metodologica adottata e la rilevanza attribuita al "certificato di competenze" come strumento di un'abilitazione di tipo regionale, che attesti la presenza di requisiti professionali reali, comprovati da una combinazione di tre fattori: titolo di studio, esperienza e formazione.

Tav. 5 - Qualificazione del personale Regione Liguria

FIGURE PROFESSIONALI	CONDIZIONE	REQUISITI			
		TITOLO DI STUDIO	ESPERIENZA	FORMAZIONE	CERTIFICAZIONE
Direttore			3 anni di esperienza nel ruolo	Percorso base comune e percorso <i>ad hoc Project work</i>	Certificato di competenze
Segretaria/o			3 anni di esperienza nel ruolo	Formazione standard	Attestato di frequenza
Docente	<i>a regime</i>	Laurea specialistica	2 anni di tirocinio	Percorso integrato nella laurea specialistica	(Diploma di Laurea sp.) Certificato di competenze
	<i>in servizio</i>	Diploma di scuola secondaria superiore	5 anni di esperienza in attività di docenza	Percorso base comune e percorso <i>ad hoc Project work</i>	Certificato di competenze
Esperto		Laurea o diploma coerente	5 anni di esperienza nel settore	Formazione standard	Attestato di frequenza
Tutor		Diploma di scuola secondaria superiore o laurea triennale	3 anni di esperienza nel ruolo	Percorso base comune e percorso <i>ad hoc Project work</i>	Certificato di competenze
FUNZIONE PROFESSIONALE (in aggiunta alle figure di docente o direttore)		REQUISITI			
Analisi dei fabbisogni, progettazione, coordinamento e valutazione		FORMAZIONE			CERTIFICAZIONE
		Percorso <i>ad hoc Project work</i>			Certificato di competenze

Bibliografia

- AGOSTI A. (a cura di), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- BAUMANN Z., *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, CNOS-FAP, Roma, 2003.
- BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.
- BERTOLINI P., *Dieci tesi sulla didattica*, in BERTOLINI P. (a cura di), "Sulla didattica", La Nuova Italia Scientifica, Firenze, 1994.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998.
- CARUGATI F. - P. SELLERI, *Psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in "Nuova Secondaria", 7 (2002) 13-18.
- DEWEY J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1972.
- FERRATINI P., *Appunti per la Commissione sul nuovo obbligo di istruzione*, paper, Roma, dicembre 2006.
- FRABONI F. - F. PINTO MINERVA, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Bari, 2001.
- FRANCHINI R. - R. CERRI, *Per un'istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- GARDNER E., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2006.
- GENNARI M., *Istituzioni di didattica*, in GENNARI M. (a cura di), "Didattica generale", Bompiani, Milano, 1996.
- ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- IZZO D., *Manuale di pedagogia sociale*, CLUEB, Bologna, 1997.
- LE BOTERF G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organization, Paris, 1994.
- MAGGIOLINI A. - G. PIETROPOLLI CHARMET, *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *La dispersione scolastica: indicatori di base per l'analisi del fenomeno*, Roma, 2006.
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano, 2000.
- NICOLI D. (a cura di), *Linea guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Tipografia XI, Roma, 2004.
- NICOLI D. - MALIZIA G. - PIERONI V., *Esiti del monitoraggio dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale (sperimentazioni)*, in "Rassegna Cnos", 1, 2006.
- PELLERREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 2004.
- PERRENOUD P., *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002.
- PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2003.
- REY B. (a cura di), *Les compétences à l'école*, De Boeck, Bruxelles, 2003.
- TROMBETTA C. - ROSIELLO L., *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Trento, 2001.
- VIGOTSKY L.S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari, 1990.
- WENGER E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London, 1998.

L'istruzione e formazione professionale alla luce dei nuovi statuti regionali

GIULIO M. SALERNO¹

Parole chiave:

Statuto,
Regioni,
leFP,
Sissidiarietà

1. PREMESSA

È noto che la “grande” riforma del Titolo V della Costituzione – ossia di quella porzione della Costituzione che è dedicata alle Regioni ed agli enti locali –, è dovuta alla legge cost. n. 3 del 2001. Ed è altrettanto noto che questa riforma si sia intrecciata non solo con la legge cost. n. 1 del 1999 che aveva già messo mano allo stesso Titolo V, ma anche con la legge cost. n. 2 del 2001 che aveva modificato in più punti tutti gli statuti delle cinque Regioni a statuto speciale. Insomma, la strada utilizzata è stata quello di procedere ad una riforma “progressiva” dell’ordinamento costituzionale attinente alle autonomie territoriali, in quanto si è ritenuto opportuno procedere per gradi, respingendo l’idea di modificare la Costituzione *unico actu* e preferendo frazionare il complessivo intervento riformatore in una pluralità di atti specifici e settoriali. Si è trattato di una strada senz’altro più tortuosa, ma che nello stesso tempo ha facilitato il compito, in quanto si è dovuto affrontare un ostacolo alla volta. Nel contempo, va aggiunto, la stagione delle riforme era già stata avviata, per così dire, “dal basso”, o, come si usa anche dire, a “Costituzione invariata”, ovvero mediante l’approvazione di importanti leggi volte a modificare in profondità – e pur in assenza di apposita

¹ Ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l’Università degli Studi di Macerata.

modifica della corrispondente disciplina costituzionale – l’assetto delle istituzioni pubbliche, soprattutto sul versante dell’amministrazione e delle relative competenze tra Stato, Regioni e enti locali (si pensi, in particolare, alle cosiddette “leggi Bassanini” approvate negli anni Novanta).

Il risultato che ne è scaturito, può dirsi a distanza di qualche anno, è stato il sovrapporsi di più riforme non sempre coerenti tra di loro ed introdotte a diversi livelli del sistema delle fonti (costituzionale e legislativo) e con una molteplicità di atti normativi (nazionali, regionali e locali) che si sono susseguiti nel tempo non senza contraddizioni ed aporie. Tra l’altro, la potenzialità innovativa dell’intervento riformatore complessivamente posto in essere in tema di ordinamenti territoriali è stata accresciuta dalla nuova configurazione assunta dagli statuti regionali, ovvero dagli atti cui, per Costituzione, è attribuito il compito di definire i tratti essenziali dell’assetto organizzativo e funzionale delle Regioni di diritto comune. Più esattamente, in base all’art. 123 della Costituzione risultante dalla legge cost. n. 1 del 1999, le Regioni sono state dotate di un’autonomia statutaria assai più estesa e garantita rispetto a quella preesistente. In particolare, i nuovi statuti regionali hanno competenza esclusiva in tema di “forma di governo”, “principi fondamentali di organizzazione e funzionamento delle Regioni” (art. 123, comma 1) e Consiglio delle autonomie locali, l’organo cioè di consultazione tra la Regione e gli enti locali presenti al suo interno (art. 123, comma 4); non sono più soggetti al limite rappresentato dalle “leggi della Repubblica”, ma soltanto a quello dell’“armonia con la Costituzione” (sempre art. 123, comma 1); non devono più essere approvati dalle Camere, né sono più soggetti all’apposizione del visto preventivo da parte del Commissario del Governo (art. 123, comma 2); inoltre, sono deliberati dal Consiglio regionale con due successive votazioni a maggioranza assoluta, e, prima della loro promulgazione, possono essere sottoposti al solo sindacato di legittimità costituzionale esercitato della Corte costituzionale qualora lo richieda il Governo (art. 123, comma 2); infine, quasi al pari delle leggi costituzionali, possono essere rimessi al giudizio popolare essendo prevista, sempre prima della promulgazione dello statuto, la facoltà di richiedere il *referendum* della collettività regionale interessata (tale richiesta, si noti, può essere presentata da un cinquantesimo degli elettori della Regione o da un quinto dei componenti del Consiglio regionale; v. art. 123, comma 3). Insomma, gli statuti godono di un rilievo giuridico-costituzionale senz’altro più accentuato rispetto al passato, e questo rafforzamento, come sopra ricordato, ha soltanto di poco preceduto il riconoscimento delle accresciute competenze regionali dovuto alla legge costituzionale n. 3 del 2001 citata all’inizio. Con questa legge costituzionale, in particolare, non soltanto si sono assoggettate le leggi statali e regionali agli stessi limiti di ordine generale (v. art. 117, comma 1), ma si è anche ribaltato il precedente criterio di ripartizione delle competenze legislative tra Stato e Regioni, attribuendo adesso alle Regioni la competenza legislativa generale e residuale (v. art. 117,

comma 4), e mantenendo in capo allo Stato soltanto la competenza legislativa esclusiva nelle materie “enumerate”, ossia in quelle espressamente previste a suo favore (art. 117, comma 2). Inoltre, vi sono ora alcune materie che sono esplicitamente considerate di esclusiva competenza legislativa regionale, e tra queste spicca, per quanto interessa in questa sede, quella della “istruzione e formazione professionale”. Per di più, nelle materie di competenza regionale è adesso previsto che lo Stato non possa né dettare regolamenti (v. art. 117, comma 6), né conferire competenze amministrative a se stesso o ad altri livelli istituzionali (v. art. 118, comma 2).

Seppure i principi da ultimo sintetizzati, come noto, abbiano avuto non poche difficoltà ad affermarsi compiutamente, ed anzi abbiano talora trovato applicazione soltanto parziale, ovvero, più precisamente, siano stati integrati e ricomposti ad opera della giurisprudenza della Corte costituzionale (si pensi, a tacer d’altro, alla “chiamata in sussidiarietà” delle competenze legislative ed amministrative da parte dello Stato nelle materie ad esso normalmente non spettanti, oppure al criterio di “concorrenza delle competenze” nei settori ordinamentali ove confluiscono competenze attribuite per Costituzione sia allo Stato che alle Regioni), si poteva ragionevolmente presumere che le Regioni cogliessero l’occasione della nuova stagione statutaria - consentita, come sopra ricordato, dalla riforma del 1999 - per darsi un quadro ordinamentale interno pienamente coerente con l’ampliamento delle competenze e delle responsabilità loro spettanti a seguito della riforma costituzionale del 2001. In verità, le cose non sono andate proprio in questo modo. Dal punto di vista temporale e procedurale, ad esempio, la nuova stagione statutaria è stata assai lenta e farraginosa. Più esattamente, dal 1999 ad oggi sono stati approvati soltanto nove statuti, ossia, ricordandoli in ordine alfabetico, sono giunti al sospirato traguardo quelli della Calabria, Emilia-Romagna, Lazio, Liguria, Marche, Piemonte, Puglia, Toscana e Umbria. Inoltre, l’approvazione di alcuni di questi statuti ha vissuto momenti alquanto difficili, soprattutto a causa della farraginosità della disciplina dettata dall’art. 123 Cost. ed in particolare delle diverse opzioni interpretative che possono essere sostenute circa il “seguito” delle sentenze adottate dalla Corte costituzionale in sede di controllo sugli statuti su ricorso del Governo. Tra l’altro, non può non ricordarsi che le disposizioni statutarie pongono norme che le leggi regionali devono rispettare a pena di eventuale dichiarazione di illegittimità costituzionale da parte della Corte costituzionale, fatto salvo, però, quanto detto dalla Corte stessa a proposito di quelle disposizioni statutarie che possano considerarsi meramente programmatiche, ovvero indicanti programmi talmente generici che avrebbero soltanto una funzione culturale o politica, ma non sarebbero giuridicamente vincolanti (cfr. sentt. n. 2, 372, 378 e 379 del 2004). A ben vedere, questa specificazione è servita alla Corte per “disinnescare” taluni contenuti dei nuovi statuti che apparivano, anche *prima facie*, contrastanti con il dettato costituzionale (ad esempio, in tema di tutela della famiglia di fatto); ma tale interpretazione riduttiva, a prescindere dalla valutazione che se ne possa dare, non può certo estendersi sino al punto di considerare insussistente il rilievo giuridico delle

disposizioni statutarie là dove esse pongono principi, obiettivi e finalità direttamente incidenti sulle modalità di organizzazione e di svolgimento delle funzioni di competenza regionale.

In questa sede, allora, si intendono analizzare i nuovi statuti regionali dal punto di vista delle competenze che la Costituzione, a seguito della riforma del 2001, riconosce espressamente alle Regioni in materia di istruzione e formazione professionale (materia che qui di seguito sarà denominata, per ragioni di brevità, con la sigla "IeFP"). In particolare, si vuole verificare se ed in quale misura le nove Regioni che hanno adottato il loro nuovo testo-base, abbiano effettivamente tenuto conto delle importanti responsabilità che sono loro adesso attribuite nel campo dell'educazione che opera in senso direttamente professionale degli individui, sin dall'età dell'adolescenza e per l'intera durata della loro vita. E soprattutto si intendono sottolineare quali siano, alla luce dei nuovi statuti, i principi che dovranno orientare l'azione legislativa – e conseguentemente amministrativa – di queste Regioni nell'esercizio delle loro competenze in materia di IeFP. Sempre in ordine alle predette Regioni, poi, si verificherà se a partire dalla riforma del proprio statuto si sia provveduto a dettare un'apposita disciplina legislativa in materia di IeFP. Infine, sulla base di quanto raccolto ed analizzato, si svolgeranno alcune considerazioni conclusive circa il grado di "sensibilità statutaria e legislativa" dimostrato in materia di IeFP dalle Regioni che hanno sinora approvato i nuovi statuti. E non si nasconde che da tali riflessioni potrebbe anche scaturire qualche utile ragguaglio per le Regioni che ancora devono giungere all'approvazione dei loro nuovi statuti.

2. CALABRIA

Il nuovo statuto della Calabria, approvato il 6 luglio del 2004, affronta specificamente il tema della IeFP nell'art. 2, comma 2, lett. g), ove si afferma che, tra gli obiettivi che devono ispirare l'azione della Regione, vi è quello della "promozione di un sistema di istruzione e formazione volto ad assicurare maggiori opportunità personali di crescita culturale, sociale e civile". Tale disposizione si inserisce in un quadro assai articolato di principi che appaiono comunque applicabili alla materia in oggetto, e tra i quali spiccano - in modo per lo più simile a quanto previsto negli altri statuti di recente approvazione - quello della "effettiva tutela e il pieno esercizio, per tutti, di diritti e interessi riconosciuti dalla Costituzione" (art. 2, comma 2, lett. a); quello del "riconoscimento dei diritti delle fasce più deboli della popolazione" (art. 2, comma 2, lett. b); quello del "sostegno della famiglia" (art. 2, comma 2, lett. c); quello della "rimozione di ogni ostacolo che impedisce la piena parità degli uomini e delle donne nella vita sociale, economica e culturale" (art. 2, comma 2, lett. d); quello della "attuazione del principio di sussidiarietà" a favore degli enti locali (art. 2, comma 2, lett. e); quello del "riconoscimento delle formazioni sociali, culturali, economiche e politiche nelle quali si esprime la personalità umana, promuovendo il libero svolgi-

mento delle loro funzioni ed attività” (art. 2, comma 2, lett. f); quello della “piena occupazione, promuovendo le condizioni che rendono effettivi il diritto al lavoro e la libertà di iniziativa economica (art. 2, comma 2, lett. i); e quello della “realizzazione di un sistema integrato di interventi e servizi, anche favorendo l’associazionismo e le attività di volontariato, volto a garantire i diritti alla sicurezza sociale, allo studio, alla salute dei cittadini” (art. 2, comma 2, lett. l).

Insomma è stabilita una panoplia di principi, canoni, valori e interessi che devono guidare sia l’azione legislativa regionale che la distribuzione delle competenze amministrative tra la Regione e gli enti locali in materia di IeFP. In estrema sintesi, in primo luogo, va sottolineato l’obbligo che la Regione pone a sé stessa di promuovere un sistema di istruzione e formazione che consenta davvero di assicurare maggiori “opportunità personali di crescita culturale, sociale e civile”. In tal senso, dunque, la IeFP viene correttamente inserita nel settore ordinamentale dell’educazione della persona ai fini della sua complessiva “crescita” – ovvero sviluppo – in senso culturale, sociale e civile, e dunque come appartenente della collettività a tutto tondo. Pertanto, la disposizione statutaria fa espressamente riferimento ad “un sistema di istruzione e formazione”, e dunque preconizza l’esistenza di un complessivo sistema educativo unitariamente configurabile al cui interno sia collocata la IeFP. In secondo luogo, va rilevato che il complesso di attività previste a carico della Regione vengono descritte dallo statuto come obblighi di carattere promozionale, nel senso che la Regione non prevede espressamente una clausola di tutela del diritto all’istruzione e formazione, ma tuttavia si impegna a mettere in opera tutti i possibili interventi che, secondo il suo discrezionale giudizio politico, si ritenga che possano facilitare e consentire l’esistenza del predetto sistema educativo in quanto rivolto ad assicurare maggiori opportunità personali di crescita culturale, sociale e civile. In vero, è noto che non sussistono strumenti giuridici idonei ad assicurare in concreto il rispetto di un obbligo di natura promozionale previsto da una disposizione giuridica nei confronti di una istituzione pubblica. Tuttavia, ciò non significa che tale disposizione rimanga priva di ogni effetto. Infatti, per lo meno andranno considerate contrarie allo statuto quelle discipline legislative o quei provvedimenti amministrativi che ostacolassero o impedissero l’esistenza del predetto sistema di istruzione e formazione, e cioè che fossero manifestamente rivolti ad agire in senso contrario agli obblighi promozionali previsti nello statuto. Inoltre, gli interventi e le azioni posti in essere nel territorio regionale in relazione al sistema di istruzione e formazione dovranno rispettare i numerosi canoni che abbiamo sopra ricordato, che vanno dall’effettivo rispetto dei diritti costituzionali (tra i quali sussiste senz’altro, anche e soprattutto a seguito dell’esplicitazione dovuta alla riforma del 2001, quello all’istruzione avente carattere professionalizzante) alla tutela delle fasce più deboli della popolazione; dal sostegno della famiglia (anche mediante un opportuno orientamento delle politiche sociali, economiche e finanziarie e di organizzazione dei servizi che dipendono dalla Regione) al principio di sussidiarietà in senso verticale ed orizzontale

(dunque sia rispetto agli enti locali, sia “favorendo” le formazioni e le associazioni che operano nel campo dell’istruzione e formazione); dalla promozione delle condizioni che rendano possibile la piena occupazione – tra le quali non possono non essere presenti le attività formative rivolte precipuamente a tale fine –, alla valorizzazione dell’identità culturali locali.

Circa le leggi approvate in Calabria seguito all’approvazione del nuovo statuto e concernenti la materia della IeFP, va qui segnalata soltanto la legge n. 1 del 2006 che ha attribuito alle Province l’esercizio delle competenze amministrative già previste dalla legislazione regionale in materia di IeFP (v. art. 11, comma 8), mentre non è stata approvata un’apposita normativa legislativa volta a dare compiuta ed effettiva attuazione al dettato statutario in materia di IeFP ed in specie in relazione all’obbligo promozionale sopra ricordato.

3. EMILIA-ROMAGNA

Nel nuovo statuto dell’Emilia-Romagna, approvato con la legge regionale n. 13 del 31 marzo 2005, la IeFP appare indicata, tra gli obiettivi dell’azione regionale, soltanto come “formazione professionale” nell’art. 6, ove in particolare si afferma che, tra le finalità delle politiche sociali regionali, vi è anche “la garanzia del diritto allo studio all’interno del sistema nazionale di istruzione costituito dalle scuole statali e dalle scuole private paritarie e degli Enti locali, la promozione della conoscenza, dell’arricchimento culturale e della formazione professionale per tutto il corso della vita”. In altre parole, diversamente ed anzi ormai in contrasto con quanto previsto nella nuova formulazione dell’art. 117, comma 3, Cost. – ove si individua la IeFP quale specifico settore ordinamentale all’interno della più comprensiva materia dell’“istruzione” –, lo statuto in questione non solo mantiene quella dizione di “formazione professionale” che è più strettamente attinente al mondo del lavoro che a quello dell’istruzione (ricalcando, infatti la formula dell’art. 35 Cost., ove si parla di “formazione e elevazione professionale dei lavoratori”), ma opera anche una netta distinzione tra la garanzia del diritto allo studio (che, peraltro, viene riconosciuto come statutariamente sussistente soltanto all’interno del sistema nazionale di istruzione comprensivo dei soli istituti scolastici) e l’impegno promozionale della Regione a favore della formazione professionale, considerata quindi come un ambito del tutto distinto e separato dall’istruzione. In tal modo, cioè escludendo la formazione professionale dal più ampio ambito dell’istruzione e limitando l’obbligo regionale al solo fine promozionale della formazione professionale medesima (obbligo dal quale, comunque, possono essere fatti derivare i medesimi effetti giuridici già considerati in occasione dell’analisi dello statuto della Calabria), si giunge a non offrire alcuna tutela statutaria al diritto degli individui all’istruzione professionalizzante come specifica modalità di svolgimento del diritto allo studio e dunque all’istruzione. Parimenti, in antitesi rispetto al quadro offerto dalla disciplina legislativa statale che pone

“le norme generali sull’istruzione” ai sensi dell’art. 117, comma 2, lett. n, Cost., viene trascurato il fatto che nel vigente assetto prescrittivo il sistema nazionale di educazione e di istruzione è composto sia dal sistema scolastico che da quello della IeFP.

Altri riferimenti alla IeFP si hanno nell’art. 5, comma 1, lett. c, dello statuto, là dove, in relazione alle politiche economiche regionali, si prescrive che la Regione “opera nel senso di favorire l’accesso, la qualificazione e la valorizzazione del lavoro professionale”, così come nell’art. 58, dove si accenna al fatto che “la Regione favorisce la qualificazione delle attività professionali e promuove forme di raccordo con le organizzazioni delle professioni”. Trattasi in entrambi i casi di disposizioni di tenore promozionale che implicano un atteggiamento di favore dell’istituzione regionale sempre relativamente al campo delle qualificazioni professionali e dunque in stretta relazione agli interventi regionali afferenti al settore dell’economia e delle imprese. In via generale, poi, anche lo statuto dell’Emilia-Romagna enuncia i principi già rilevati nello statuto calabrese, ovvero la tutela e la valorizzazione dell’associazionismo (art. 7) e delle formazioni sociali (art. 9), e il principio di sussidiarietà, peraltro declinato soprattutto in senso verticale (art. 26), ossia nei rapporti con gli enti locali.

Da quanto visto risulta evidente una sorta non tanto di “rilettura”, quanto di vera e propria “riscrittura” della competenza costituzionalmente attribuita alle Regioni in materia di IeFP, e che del resto tiene fermo quanto già dettato nella stessa Regione con la legge regionale sull’istruzione e formazione n. 12 del 2003. In questa legge, per un verso si prevede il “biennio integrato nell’obbligo formativo” da svolgersi nelle scuole superiori e la cui frequenza almeno per un anno è considerata come necessaria per poter poi assolvere l’obbligo formativo anche nella formazione professionale (instaurando così una disciplina distante sia dall’originaria previsione posta dalla legge Moratti, sia da quanto adesso disposto in materia di diritto e dovere all’istruzione e formazione a seguito della legge finanziaria 2007 e della legge n. 40 del 2007 che ha convertito con modificazioni il d.l. n. 7 del 2007); per altro verso, per sancire la centralità di tale biennio integrato, si prevede che si finanziano prioritariamente i percorsi di formazione professionale iniziale che si realizzano attraverso il biennio integrato (v. art. 30, commi 2 e 3). Del resto, non risulta al momento approvata alcuna disciplina legislativa in tema di IeFP successiva allo statuto, e che viceversa apparirebbe necessaria proprio al fine di rendere la legislazione regionale davvero aderente alle norme generali poste dalla legge dello Stato in materia di istruzione.

4. LAZIO

Lo statuto del Lazio, approvato con la legge regionale n. 1 dell’11 novembre 2004, affronta direttamente la tematica dell’IeFP in una sola disposizione, l’art. 7, comma 2, intitolato “sviluppo civile e sociale”, ove si pre-

scrive il compito della Regione di promuovere “lo sviluppo dell’istruzione in ogni sua forma e grado, della formazione professionale e della cultura, garantendo il diritto allo studio e la libertà di scelta educativa” (lett. h). Può essere utile sottolineare che, in linea con la nuova disciplina costituzionale del 2001, ed in particolare con la competenza legislativa concorrente in materia di istruzione, in questo statuto si afferma che il compito promozionale della Regione concerne l’istruzione “in ogni sua forma e grado”, sicché ne risulta implicitamente che anche l’istruzione di carattere professionale rientri a pieno titolo nel più ampio settore dell’istruzione, mentre al contempo viene promosso anche lo sviluppo della formazione professionale più strettamente intesa e per di più affiancata alla stessa “cultura”. Inoltre, è interessante notare come la garanzia del diritto allo studio e della libertà della scelta educativa sia posta alla fine della disposizione e dunque, secondo l’interpretazione più corretta, si ricollegli all’istruzione nel suo complesso, sia essa di natura scolastica oppure effettuata presso le istituzioni della IeFP. La previsione della duplice garanzia concernente sia il diritto allo studio che la libertà della scelta educativa all’interno del complessivo sistema di istruzione, implica l’esplicito riconoscimento statutario di diritti individuali che non potranno essere pretermessi o comunque violati in sede di approvazione delle leggi, regolamenti o provvedimenti amministrativi regionali. Non si tratta, infatti, di una semplice e vaga promessa, ma dell’esplicita affermazione di diritti soggettivi pubblici che, soprattutto in relazione alla tutela del carattere proprio dei diritti di libertà (come è per l’appunto il diritto alla libera scelta educativa), è presumibile possano essere fatti valere direttamente innanzi all’autorità giurisdizionale competente in caso di eventuale violazione da parte delle pubbliche autorità presenti sul territorio regionale. Inoltre, può ragionevolmente desumersi che l’affermazione della libertà della scelta educativa individuale presupponga il necessario riconoscimento statutario dell’esistenza di un sistema di istruzione che comprende al suo interno sia le istituzioni scolastiche che quelle formative. Poi, circa l’obbligo promozionale concernente l’istruzione in ogni sua forma e grado, vanno richiamate le medesime considerazioni già svolte in relazione agli effetti giuridici delle consimili disposizioni presenti negli altri statuti.

Circa le modalità di svolgimento degli interventi regionali relativi al settore della IeFP, può inoltre ricordarsi, a somiglianza di quanto già visto negli statuti già esaminati, che anche nello statuto del Lazio si prescrive la necessaria applicazione del principio di sussidiarietà, soprattutto nella sua connotazione in senso orizzontale. Infatti, nell’art. 7, comma 2, lett. m, si afferma che è compito della Regione agevolare e sostenere “le iniziative e le attività di utilità sociale poste in essere da associazioni (...)”, così come l’art. 17, comma 6, specifica che la Regione “favorisce, sulla base del principio di sussidiarietà, l’autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività d’interesse generale”. Può qui aggiungersi che la presenza di tali disposizioni statutarie impone alle leggi regionali – e parimenti ai regolamenti e agli atti e provvedimenti amministrativi – di disporre in senso favorevole all’autonoma iniziativa individuale o associata, e a non

poter disporre in senso avversativo o comunque contrario all'azione dei soggetti privati rivolta allo svolgimento di attività di interesse generale, come quelle attinenti la IeFP.

Infine va segnalato che sinora, dopo l'entrata in vigore del nuovo statuto, non è stata approvata quella specifica normativa in tema di IeFP che sarebbe necessaria per dare compiuta ed effettiva attuazione sia al predetto obbligo promozionale previsto nel dettato statutario, sia al principio di libera scelta educativa indicato nello statuto medesimo (è stata approvata soltanto la legge n. 10 del 2006 in materia di formazione nell'apprendistato).

5. LIGURIA

Lo statuto della Liguria, approvato con la legge regionale n. 1 del 3 maggio 2005, affronta in una specifica disposizione il tema della IeFP, e precisamente nell'art. 2, comma 2, lett. 1, là dove prescrive che è compito della Regione promuovere "un sistema di istruzione e formazione che favorisca la crescita personale nell'intero arco della vita". È interessante rilevare che, in conformità sia al più volte ricordato dettato costituzionale adesso vigente nella materia qui in oggetto, sia al parimenti segnalato quadro legislativo che presiede all'intero sistema nazionale dell'istruzione e dell'educazione, nello statuto regionale ligure è stato previsto un sistema unitariamente inteso che ricomprende al suo interno sia l'istruzione che la formazione, e si è anche collegato un obbligo regionale a carattere promozionale a favore di tale complessivo sistema volto alla "crescita" degli individui per l'intera durata della loro vita. Peraltro, a tale disposizione di carattere promozionale – cui possono ricollegarsi le considerazioni già svolte in relazione alle disposizioni similari presenti in alcuni degli statuti regionali già analizzati (e soprattutto a quelli della Calabria e del Lazio) – non seguono altre disposizioni più specifiche né in materia di specifica garanzia del diritto allo studio (a differenza di quanto previsto nello statuto del Lazio in via onnicomprensiva, o in quello dell'Emilia-Romagna, peraltro in relazione alla sola istruzione scolastica), né in materia di libertà di scelta educativa (a differenza di quanto, ad esempio, si è potuto riscontrare nello statuto del Lazio in relazione al complesso delle modalità di istruzione). Si possono soltanto ricordare i principi, che, come si è già visto, sono comuni in buona sostanza anche agli statuti già considerati, in tema di riconoscimento della sussidiarietà in senso orizzontale, a favore dell'autonoma iniziativa dei cittadini e delle formazioni sociali nello svolgimento delle attività di interesse generale (art. 2, comma 2, lett. c), e in senso verticale, a favore degli enti locali (sempre nell'art. 2, comma 2, lett. c). Infine, va rilevato che non sono state sinora approvate discipline legislative che dovrebbero dare effettiva e compiuta attuazione al predetto impegno promozionale assunto dalla Regione Liguria a favore di un sistema unitario di istruzione e formazione.

6. MARCHE

Nello statuto della Regione Marche, approvato con legge regionale n. 1 dell'8 marzo 2005, si affronta la tematica della IeFP in due distinte disposizioni. La prima è posta nell'art. 4 dedicato allo "sviluppo economico e rapporti sociali", e prescrive che la Regione "favorisce la formazione permanente" (art. 4, comma 1); la seconda è dettata nell'art. 5, dedicato alla "salute, ambiente e cultura", ed afferma che la Regione "promuove le condizioni per rendere effettivo il diritto allo studio e alla formazione per tutto l'arco della vita e favorisce lo sviluppo della cultura e della ricerca scientifica e tecnologica" (art. 5, comma 4). Sembra dunque che si sia inteso distinguere tra la formazione avente carattere permanente, facendola rientrare in una delle forme di tutela apprestate a favore dei lavoratori e dunque considerandola strettamente attinente ai soli risvolti economici dell'azione regionale, dal diritto allo studio e alla formazione per tutta la durata della vita, diritto che appare invece ricostruito come un diritto a matrice unitaria connesso al complessivo sviluppo culturale di ciascun individuo, seppure non si faccia parola in ordine all'esistenza di un sistema unitario di istruzione e formazione, né si definisca quindi il rapporto tra la IeFP e l'istruzione di tipo scolastico. Tra l'altro, va notato come la previsione statutaria relativa al diritto allo studio e alla formazione non sia assimilabile a quella presente nello statuto del Lazio. Infatti, nello statuto delle Marche non si prevede né il diritto alla libera scelta educativa nell'ambito del sistema di istruzione, né il riconoscimento di un'apposita garanzia statutaria apprestata a tutela del diritto allo studio e alla formazione unitariamente inteso. Diversamente, si prevede l'impegno delle istituzioni regionali a promuovere le condizioni che rendano effettivo il diritto in questione, facendo quindi riferimento a tutti quegli interventi – legislativi, regolamentari, amministrativi – che le istituzioni regionali riterranno, nell'esercizio discrezionale delle competenze loro proprie, di attuare per consentire il concreto esercizio del diritto in questione. Dunque, a differenza di quanto risulta dalla prescrizione statutaria del Lazio, che, come detto, è immediatamente costitutiva di una espressa clausola di "garanzia" a favore del predetto diritto, la disposizione dello statuto marchigiano non sembra assicurare la possibilità di un'immediata azionabilità nei confronti delle autorità regionali delle Marche che eventualmente non procedessero nel senso indicato dall'art. 5, comma 4 dello statuto, parimenti, del resto, a quanto avviene nei confronti delle autorità pubbliche che non si attivano per assicurare la promozione delle condizioni che rendono effettivo il diritto al lavoro previsto nell'art. 4 della Costituzione. Comunque rimarrebbe sempre, come già detto sopra, la possibilità di ricorrere nei confronti degli atti regionali che agissero in senso manifestamente opposto alla finalità promozionale indicata nello statuto.

Circa gli ulteriori connotati cui saranno vincolati, sulla base del nuovo statuto, gli atti rivolti a disciplinare il settore della IeFP, possono poi ricordarsi le disposizioni statutarie che, al pari di quelle presenti negli altri statuti, prevedono il riconoscimento dell'applicazione del principio di sussidiarietà sia in

senso verticale nei rapporti con le autonomie locali (art. 2, comma 4), che in senso orizzontale a favore dell'iniziativa dei cittadini, singoli o associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale (art. 2, comma 7).

Infine, non risulta sinora che, successivamente all'entrata in vigore dello statuto, siano state approvate le discipline legislative che sarebbero necessarie per dare effettiva e concreta applicazione alle disposizioni statutarie volte a favorire in senso promozionale il diritto unitariamente inteso allo studio e alla formazione.

7. PIEMONTE

Lo statuto del Piemonte, approvato con la legge regionale n. 1 del 4 marzo 2005 affronta la tematica della IeFP all'interno di due disposizioni, una prima volta in modo molto settoriale, ed una seconda volta in modo assai più onnicomprensivo. Più esattamente, in primo luogo, l'art. 5, dedicato allo "sviluppo economico e sociale", dispone nel secondo comma che la Regione, tra i compiti da svolgere nelle materie attinenti ai temi economico-sociali, "contribuisce alla realizzazione della piena occupazione, anche attraverso la formazione e l'innovazione economica e sociale". Dunque, la IeFP è qui considerata sotto l'angolo visuale dell'obiettivo economico della piena occupazione, ed in questo senso appare come un ambito soggetto alla disciplina dettata dalle istituzioni regionali. In secondo luogo, e ben diversamente, l'art. 14, dedicato alla "istruzione e ricerca", dispone nel suo primo comma che la Regione "garantisce e promuove per tutti il diritto allo studio e alla formazione, volto ad assicurare, per il raggiungimento dei gradi più alti dell'istruzione, maggiori opportunità personali di crescita culturale e civile, rimuovendo gli ostacoli che ne limitano l'accesso". Non si fa parola, quindi, dell'esistenza di un sistema unitario di istruzione e formazione, né si definisce il rapporto tra la IeFP e l'assetto complesso delle istituzioni educative. Tuttavia, a somiglianza di quanto previsto dallo statuto del Lazio, ma con una formula non identica, lo statuto piemontese prevede che il diritto allo studio e alla formazione, unitariamente inteso, sia oggetto non soltanto di un impegno promozionale da parte delle istituzioni regionali, ma sia anche provvisto di un'apposita clausola di garanzia. Perciò, non si ripetono a questo proposito le considerazioni già svolte in ordine agli effetti giuridici che conseguono da una tale duplice connotazione della disposizione statutaria, e si rinvia a quanto già rilevato in relazione allo statuto del Lazio. Si può qui soltanto ribadire che l'art. 14, primo comma, dello statuto del Piemonte osserva il fenomeno della IeFP soltanto dal punto di vista del diritto individuale allo studio ed alla formazione, ma non dal punto di vista dell'assetto istituzionale. In ogni caso, là dove la Regione intervenga per disciplinare la IeFP non potranno essere trascurati gli altri principi dello statuto che, a somiglianza degli altri statuti già considerati, prescrivono i principi della sussidiarietà sia in senso verticale che orizzontale (in specie nell'art. 3, rispettivamente commi 2 e 3).

Infine, successivamente all'entrata in vigore dello statuto, risulta appro-

vata soltanto una legge che riguarda la disciplina dell'apprendistato (l. reg. n. 2 del 2007), ma non si è ancora provveduto ad approvare leggi regionali che dovrebbero dare compiuta ed effettiva attuazione alla disposizione statutaria che prevede sia la clausola di garanzia che l'obbligo promozionale riguardo al diritto allo studio e alla formazione.

8. PUGLIA

Il nuovo statuto della Puglia, approvato con la legge regionale n. 7 del 12 maggio 2004, benché sia molto ricco di affermazioni di principio in tema di diritti individuali e collettivi, non tratta in nessuna sua specifica disposizione il tema della istruzione professionalizzante, né definisce in qualche modo l'assetto istituzionale della IeFP ed i suoi rapporti con le altre istituzioni educative. In vero, vi è una norma, l'art. 12, comma 3, ove si dispone che la Regione "garantisce il diritto allo studio". Ed allora, sulla base del vigente dettato costituzionale, si può ragionevolmente sostenere che tale garanzia si estende ad ogni forma di studio e quindi di istruzione che costituisce oggetto di protezione da parte dell'ordinamento, e dunque anche all'istruzione che si svolge in seno all'IeFP e che, per di più, costituisce una forma di adempimento dell'istruzione obbligatoria secondo le già richiamate norme generali sull'istruzione dettate con legge statale. Tanto più questa interpretazione appare sostenibile in quanto va rilevato che nel nuovo statuto neppure si cita la vecchia formula della "istruzione professionale", né si parla di "formazione professionale" quando si affrontano le tematiche del diritto al lavoro e più in particolare delle "politiche attive" che la Regione si impegna ad attuare "al fine di rendere concretamente fruibile il diritto al lavoro (...) con particolare riferimento alle esigenze e alle aspirazioni delle generazioni più giovani, e opera per la rimozione di tutte le condizioni ostative alla sua piena attuazione" (così nell'art. 11, comma 2). Insomma, più che censurare l'omissione, può ragionevolmente sostenersi che l'impegno della Regione ad agire mediante "politiche attive" nel campo dell'istruzione professionalizzante – che dovranno essere rivolte soprattutto a garantire il diritto al lavoro nei confronti delle generazioni più giovani e dunque con particolare riferimento alla formazione iniziale – discenda dall'impegno genericamente definito nella disposizione da ultimo citata. Anche tali politiche di carattere promozionale, come negli altri statuti, dovranno seguire i principi della sussidiarietà sia in senso verticale che orizzontale (cfr. rispettivamente gli art. 8 e art. 1, comma 4).

Successivamente all'entrata in vigore degli statuti si ha notizia soltanto di due leggi che hanno affrontato per specifici aspetti la tematica della IeFP, una in materia di modalità di erogazione degli importi finanziati per lo svolgimento dell'apprendistato (l. reg. n. 40 del 2006), ed una in materia di sospensione e di revoca dell'accreditamento per lo svolgimento di attività formative in caso di accertate irregolarità anche di rilievo penale (l. reg. n. 32 del 2006). Inoltre, il 18 aprile 2007 è stato stipulato un protocollo d'intesa tra la Regione Puglia e il relativo Ufficio scolastico regionale per la realizza-

zione dall'anno scolastico 2007-2008 dell'offerta formativa sperimentale, che tuttavia appare rivolta prioritariamente agli istituti scolastici e non, come viceversa dovrebbe essere anche sulla base delle disposizioni statutarie appena analizzate, alle istituzioni formative.

9. TOSCANA

Lo statuto della Toscana, pubblicato l'11 febbraio 2005, tratta il tema della IeFP soltanto all'interno dell'art. 4, ove si enunciano le "finalità principali" ovvero "prioritarie" che la Regione si impegna a perseguire nell'esercizio delle sue competenze. In particolare, proprio all'inizio dell'articolo in questione, si enunciano, insieme al diritto al lavoro, ad adeguate forme di tutela della dignità dei lavoratori e a quello alla sicurezza sui posti di lavoro, anche il diritto "all'istruzione, alla formazione permanente, alla conoscenza" (così afferma l'art. 4, comma 1, lett. a). Inoltre, quando si affronta la questione della "promozione dello sviluppo economico e di un contesto favorevole alla competitività delle imprese", si afferma che quest'ultimo è "basato sull'innovazione, la ricerca e la formazione, nei rispetto dei principi di coesione sociale e di sostenibilità dell'ambiente" (così dispone l'art. 4, comma 1, lett. m). Dunque, se per un verso si prevede l'intervento promozionale della Regione a favore della formazione professionalizzate al limitato scopo di promuovere lo sviluppo economico e la competitività delle imprese, per altro verso si afferma che le istituzioni regionali sono tenute a garantire il diritto all'istruzione complessivamente inteso – seppure da ciò non si possa desumere la previsione dell'esistenza di un sistema di istruzione e formazione unitariamente considerato –, ed al quale sono affiancati anche quelli alla formazione permanente e alla "conoscenza", quest'ultimo forse da intendersi come ulteriore svolgimento del diritto alla studio ed alla ricerca. Va sottolineato, dunque, che nello statuto non si definisce l'assetto istituzionale della IeFP, né il suo rapporto con le altre istituzioni educative, ma si considera tale oggetto di intervento regionale dal punto di vista del diritto individuale all'istruzione, e da quello delle imprese interessate alla formazione professionale al fine di una maggiore competitività nel contesto economico. Inoltre, circa le modalità di svolgimento degli interventi regionali in materia di IeFP, anche nello statuto della Toscana si prescrivono, seppure in termini piuttosto generali, i principi della sussidiarietà in senso verticale ed orizzontale (cfr. art. 3, comma 3).

Infine, a tutt'oggi non si ha notizia di discipline legislative approvate dopo l'entrata in vigore dello statuto in materia di IeFP.

10. Umbria

Lo statuto dell'Umbria, approvato con la legge regionale n. 21 del 16 aprile 2005, a differenza degli altri statuti, non si limita a dettare norme di prin-

cipio, ma disciplina in modo piuttosto analitico il settore della IeFP. In particolare, l'art. 14, seguendo con una qualche coerenza il nuovo impianto costituzionale vigente in materia di istruzione, affronta complessivamente la tematica in questione, partendo dall'istruzione scolastica, passando a quella universitaria, disciplinando poi l'istruzione e formazione professionale, e regolando infine il diritto allo studio nel suo complesso (va poi segnalato l'ultimo comma dell'art. 14 che è relativo alle scuole dell'infanzia ed agli asili nido, e che forse avrebbe potuto trovare migliore collocazione). In primo luogo, deve rilevarsi che si tratta dell'unico statuto, tra tutti quelli che sono oggetto della presente analisi, ove si applica con esattezza e scrupolo la definizione "istruzione e formazione professionale" adesso vigente ai sensi del nuovo art. 117, comma 3, Cost. In secondo luogo, nella disciplina in questione, oltre a riservare alla Regione la disciplina dell'intera materia (affermazione che potrebbe apparire ridondante agli occhi di chi non conoscesse le frequenti invasioni dello Stato in materia), si individuano le linee-guida dell'azione regionale in tema di IeFP. Più esattamente, si individuano quattro direttrici: la promozione dell'"integrazione" della IeFP; la prevenzione della dispersione scolastica; la promozione della "formazione per tutto l'arco della vita per contribuire a superare le differenze di ordine economico, sociale e culturale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana"; e la predisposizione da parte della Regione di "attività e servizi necessari, anche autonomi, per la qualificazione, la riqualificazione e l'orientamento professionale". Insomma, viene dettata una sorta di mini-costituzione regionale che dovrà orientare l'azione regionale in materia di IeFP. Qui può portarsi qualche elemento di riflessione in ordine a quanto specificato. Ad esempio, ci si può domandare in cosa consista l'integrazione della IeFP e con chi essa debba essere – o agire in forma – integrata. Presumibilmente, dovrebbe risponderci in base all'evoluzione della disciplina legislativa statale anche sopra richiamata, trattasi dell'integrazione tra la IeFP e il sistema scolastico. Sorge il dubbio, però, entro quali limiti sia ammissibile tale "integrazione", giacché appare chiaro che deve essere sempre tenuta ferma la distinzione delle competenze e delle responsabilità. Circa la dispersione scolastica, può aggiungersi che si tratta di uno, ma non del solo compito attribuibile alla IeFP, ed in tal senso si muove, come noto, anche la recente disciplina risultante dalla legge finanziaria del 2007; e del resto, lo stesso statuto richiama anche l'adempimento della funzione della formazione permanente. Infine, circa la predisposizione delle "attività e dei servizi, anche autonomi" della Regione per la qualificazione professionale, sembra da un lato prefigurarsi l'istituzione di un apposito apparato regionale, dall'altro lato ammettersi che tali "servizi" si svolgano in forma autonoma. E con quest'ultima specificazione non potrebbe che intendersi l'autonomia rispetto alle istituzioni regionali. Inoltre, tra gli obblighi di natura promozionale, va segnalato che la Regione si impegna ad operare "per un effettivo diritto allo studio" e a predisporre "servizi adeguati per rispondere ai bisogni formativi di tutti, con particolare garanzie per le situazioni di disagio e di svantaggio", ed anche favorendo il raggiungimento dei gradi più alti "degli studi" (e dunque di qualsiasi tipo di istruzione) a coloro che sono privi dei

mezzi necessari (art. 14, comma 4). Sicché sembra che tale “diritto effettivo allo studio” – collocato dopo l’istruzione scolastica e l’istruzione professionalizzante, non può non comprendere al suo interno anche il diritto all’istruzione in seno alla IeFP – sia soltanto oggetto di un impegno promozionale, e non anche di una espressa clausola di garanzia statutaria, secondo le considerazioni già sopra svolte in relazione allo statuto delle Marche. Circa le modalità di esercizio delle attività regionali in materia di IeFP, valgono anche per l’Umbria i principi di sussidiarietà verticale e orizzontale (cfr. art. 16).

Infine, non si ha sinora notizia di leggi regionali approvate, dopo l’entrata in vigore del nuovo statuto, in materia di IeFP.

11. Osservazioni conclusive

Dall’analisi delle disposizioni dei nuovi statuti regionali che toccano in modo particolare il settore della IeFP si possono trarre alcune osservazioni conclusive. In primo luogo, soltanto lo statuto dell’Umbria, per un verso, definisce espressamente la materia in oggetto con la stessa definizione – quella di “istruzione e formazione professionale” – presente nell’art. 117, comma 3, Cost. a seguito della modifica dovuta alla legge cost. n. 3 del 2001, e per altro verso si impegna a delineare alcune linee-guida della futura disciplina regionale su tale settore di attività. Viceversa tutti gli altri statuti regionali qui analizzati dimostrano che le Regioni non hanno ancora acquisito piena e completa consapevolezza circa l’esistenza dello specifico e peculiare ambito ordinamentale che adesso, per Costituzione, deve intendersi come rimesso – fatta salva la determinazione, mediante legge statale, delle norme generali sull’istruzione ai sensi dell’art. 117, comma 2, lett. n Cost. – alla loro esclusiva e piena responsabilità e dunque ormai strettamente connesso agli interessi regionali. Ciò, è probabile, concorre alla presente situazione di inazione legislativa delle Regioni, almeno di quelle qui oggetto di analisi, in ordine all’esercizio delle competenze costituzionalmente loro spettanti. Questa scarsa sensibilità dei legislatori regionali rispetto alla tematica in oggetto finisce anche per agevolare l’atteggiamento scarsamente reattivo assunto dalle stesse Regioni rispetto al comportamento piuttosto invasivo del legislatore statale, come è testimoniato, ad esempio, dalla recente esperienza della normativa legislativa dettata dallo Stato in tema di istituti tecnici e professionali (peraltro con un decreto-legge e con le successive modificazioni apportate in sede di conversione in legge, in spregio al vincolo costituzionale che consente la decretazione d’urgenza soltanto qualora sussistano cause straordinarie di necessità ed urgenza, come ha recentemente ribadito la Corte costituzionale nella sent. n. 171 del 2007; si veda comunque il ricorso recentemente presentato dalla Regione Lombardia davanti alla Corte costituzionale avverso la citata normativa statale). Sul punto, comunque, va ribadito che l’attribuzione agli istituti da ultimo citati (e ormai a pieno titolo inseriti nel sistema scolastico) della facoltà di rilasciare anche qualifiche e diplomi professionali, non può non essere subordinata alla de-

cisione delle Regioni – giacché a queste ultime fa costituzionalmente capo la competenza in materia – ed al processo di accreditamento da queste stesse autonomamente determinato.

In secondo luogo, al di là della terminologia variamente impiegata, quasi tutti gli statuti regionali analizzati - fatta eccezione per l'impostazione per così dire *retrò* che continua ad essere accolta nello statuto dell'Emilia-Romagna, e per l'atteggiamento per qualche verso omissivo dello statuto della Puglia - aderiscono alla nuova configurazione oggettuale delle competenze spettanti alle Regioni dopo le modifiche costituzionali del 2001. Infatti, la formazione professionalizzante da un lato è in genere affiancata alla "istruzione" o allo "studio" e dunque considerata come una modalità di svolgimento della funzione propriamente educativa, e dall'altro lato è considerata una delle forme di esercizio del diritto allo studio costituzionalmente tutelato, così accogliendosi anche l'impostazione derivante dalla riforma Moratti e che non è stata smentita, almeno nelle linee essenziali, nelle recenti modifiche legislative di inizio 2007.

In terzo luogo, circa l'assetto istituzionale da riconoscere alla IeFP, due statuti (Calabria e Liguria) riconoscono l'esistenza di un vero e proprio sistema unitario di istruzione e formazione, ed uno (quello dell'Umbria) vede con favore l'integrazione della IeFP nell'ambito del sistema educativo tutto. Gli altri statuti, invece, preferiscono non definire l'assetto istituzionale della IeFP, salvo quanto è implicitamente desumibile dallo statuto del Lazio – che sembra andare anch'esso nel senso dell'integrazione della IeFP nel più ampio settore delle istituzioni educative – e sempre facendo eccezione per lo statuto dell'Emilia-Romagna, che preferisce separare nettamente la formazione professionale dall'istruzione intesa in senso esclusivamente scolastico.

In quarto luogo, gran parte degli statuti oggetto della presente indagine attribuiscono alle Regioni compiti prevalentemente promozionali in materia di IeFP, prevedendoli mediante formule differenziate: talora a favore del diritto individuale all'istruzione (come nel caso delle Marche, del Piemonte, della Puglia seppure nell'ottica più limitata del diritto al lavoro), e talvolta invece nei confronti del sistema unitario di istruzione e formazione (come nel caso della Calabria o della Liguria) ovvero delle attività di istruzione complessivamente intese (come nel caso del Lazio e anche con più stretto riferimento alla "formazione professionale) o di istruzione professionalizzante (come nel caso dell'Emilia-Romagna limitatamente alla "formazione professionale", della Toscana limitatamente alla "formazione" connessa alla competitività delle imprese, e dell'Umbria in diverse e molteplici forme). È chiaro, del resto che, a seconda della formula utilizzata per definire l'intervento positivo delle pubbliche autorità, vengono a mutare i soggetti destinatari del beneficio, potendosi trattare alternativamente o congiuntamente dei diretti titolari del diritto all'istruzione (e dunque, nel caso della formazione iniziale, delle famiglie) ovvero delle istituzioni formative in quanto tali.

In quinto luogo, circa la tutela statutaria dei diritti individuali, un solo statuto, quello del Lazio, garantisce non soltanto il diritto allo studio, ma anche la libertà della scelta educativa nell'ambito del complessivo sistema

dell'istruzione, così assicurando a ciascuno la facoltà di scegliere liberamente tra le istituzioni scolastiche e quelle formative. All'opposto, lo statuto dell'Emilia-Romagna prevede il diritto allo studio esclusivamente all'interno delle istituzioni scolastiche. Gli altri statuti adottano soluzioni assai differenziate: alcuni non dispongono espressamente in tema di garanzia del diritto all'istruzione o allo studio o ancora alla formazione professionalizzante (come nel caso della Calabria e della Liguria); mentre altri statuti prevedono un'apposita clausola di garanzia del diritto allo studio e alla formazione (il Piemonte) o all'istruzione e alla formazione (la Toscana). Da questo stesso punto di vista, va comunque precisato che lo statuto della Puglia garantisce il diritto allo studio genericamente inteso, mentre gli statuti delle Marche e dell'Umbria sembrano limitarsi a promuovere le condizioni che rendano effettivo il diritto allo studio e alla formazione.

In definitiva, se la diversità delle soluzioni adottate negli statuti in tema di disciplina della IeFP può essere talora imputata alle differenti logiche politiche che ne sono state poste a fondamento, va rilevato che le disposizioni statutarie, per quanto manifestino la consapevolezza abbastanza diffusa che la IeFP sia un'innovativa materia di interesse regionale, dimostrano nello stesso tempo una limitata sensibilità circa l'effettiva rilevanza delle competenze adesso spettanti alle Regioni nella materia della IeFP. E lo stesso, come già detto sopra, accade sul versante della legislazione. Sembra prevalere, cioè un atteggiamento di attesa – dato che l'opzione promozionale, così diffusamente prevista negli statuti, è in realtà gravemente condizionata dalla cronica mancanza di risorse finanziarie disponibili – o quanto meno di sostanziale passività rispetto alla ben più presente ed “invadente” azione statale, fatta salva qualche limitata e recente eccezione. È dunque auspicabile che nel procedimento di formazione degli statuti ancora in fase di approvazione si tenga conto di questa esperienza, e si configuri con maggiore nettezza la responsabilità delle Regioni nella configurazione dell'assetto del sistema di IeFP. Nello stesso tempo tutti i legislatori regionali dovrebbero attivarsi sia per elaborare le nuove discipline coerenti con il mutato quadro costituzionale, che per ritrovare le risorse necessarie per consentire l'effettivo esercizio delle competenze adesso spettanti alle Regioni; e ciò ovviamente potrebbe avvenire soltanto a seguito di un serrato confronto con lo Stato in relazione alle modalità di reperimento di nuove disponibilità finanziarie alla luce del cd. federalismo fiscale ed in particolare della futura definizione dei principi di coordinamento della finanza pubblica e del sistema tributario. Soprattutto vanno consolidate, a nostro modesto avviso, quelle opzioni che assicurino, in ossequio al dettato costituzionale, per un verso l'effettivo rispetto della libertà di scelta di cui ciascun individuo deve poter disporre in relazione al suo proprio processo educativo e di istruzione, e per altro verso la concreta possibilità di svolgimento delle attività formative mediante modalità operanti in regime di sussidiarietà, in modo che possano essere valorizzate anche le iniziative private che sono rivolte a fini sociali e senza aggravare di oneri eccessivi le istituzioni pubbliche regionali.

Tavola - Comparazione su temi relativi alla IeFP negli statuti regionali approvati

REGIONE	DEFINIZIONE DELL'OGGETTO DELLE COMPETENZE REGIONALE	DEFINIZIONE DELL'ASSETTO ISTITUZIONALE DELLA IeFP	OGGETTO DELL'OBBLIGO PROMOZIONALE DELLA REGIONE	OGGETTO DI TUTELA O DI GARANZIA STATUTARIA DEL DIRITTO INDIVIDUALE
Calabria	Istruzione e formazione	Inserita all'interno di "un sistema di istruzione e formazione"	Il sistema di istruzione e formazione volto ad assicurare maggiori opportunità personali di crescita culturale, sociale e civile	Assenza di specifica disposizione
Emilia-Romagna	Formazione professionale	Distinta e separata dal sistema nazionale di istruzione costituito solo dalle scuole	La formazione professionale, e l'accesso, la qualificazione e la valorizzazione del lavoro professionale	Soltanto il diritto allo studio all'interno del sistema nazionale di istruzione costituito solo dalle istituzioni scolastiche
Lazio	Istruzione in ogni sua forma e grado, formazione professionale e cultura	Inserita all'interno della "istruzione in ogni sua forma e grado"	L'istruzione in ogni sua forma e grado	Il diritto allo studio e la libertà di scelta educativa
Liguria	Istruzione e formazione	Inserita all'interno di "un sistema di istruzione e formazione"	Il sistema dell'istruzione e della formazione che favorisca la crescita personale nell'intero arco di vita	Assenza di specifica disposizione
Marche	Formazione, studio e formazione permanente	Non definito	Il diritto allo studio e alla formazione per tutto l'arco della vita	Si garantisce di rendere effettivo il diritto allo studio e alla formazione
Piemonte	Studio e formazione	Non definito	Il diritto allo studio e alla formazione volto ad assicurare (...) maggiori opportunità personali di crescita culturale e civile	Il diritto allo studio e alla formazione volto ad assicurare (...) maggiori opportunità personali di crescita culturale e civile
Puglia	Studio	Non definito	Il diritto al lavoro da rendere concretamente fruibile con particolare riferimento alle esigenze e alle aspirazioni delle generazioni più giovani	Il diritto allo studio
Toscana	Istruzione, formazione permanente e conoscenza	Non definito	La formazione in quanto fondamento di un contesto economico favorevole alla competitività delle imprese	Il diritto all'istruzione, alla formazione permanente, alla conoscenza
Umbria	Istruzione e formazione professionale	Inserita all'interno della "istruzione e formazione"	L'integrazione della IeFP, la formazione per tutto l'arco della vita, l'attività e i servizi necessari per qualificazione professionale, l'effettivo diritto allo studio e i servizi adeguati per rispondere ai bisogni formativi di tutti	Si garantisce il diritto effettivo allo studio

Gara Nazionale del Settore Elettrico e Elettronico

LUCIO REGHELLIN¹

Parole chiave:
Eletto,
Elettronico,
Prova

1. PERCHÉ UNA GARA

Dal 16 al 20 aprile, si è svolta a Verona la *I edizione* della “Gara Nazionale del Settore Elettrico e elettronico” organizzata dalla Sede nazionale della Federazione CNOS-FAP in collaborazione con il coordinamento del Settore professionale.

Perché questa gara?

Nell’attuale dibattito su come deve essere il sistema educativo in Italia si sta dando molta enfasi alle competenze di base e trasversali², lasciando in secondo piano le competenze professionali. Si punta ad un diploma comune per tutti su cui costruire in seguito una professionalità di livello alto³.

E le professionalità intermedie? L’ultima ricerca EXCELSIOR, sulle assunzioni promosse dalle imprese per il 2006 sulla base dei titoli di studio, evidenzia la necessità di figure intermedie di qualificati per il mondo del lavoro italiano⁴.

¹ Direttore nazionale della Federazione CNOS-FAP.

² Il 18 dicembre 2006 il Parlamento europeo e il Consiglio hanno approvato la raccomandazione relativa alle *Competenze chiave per l’apprendimento permanente*” come riferimento per i paesi membri. Le competenze sono: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica; 7) imprenditorialità; 8) espressione culturale.

³ L’art. 631 della Finanziaria 2007 così recita: “A decorrere dall’anno 2007, il sistema dell’istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) (...) è riorganizzato nel quadro del potenziamento dell’alta formazione professionale”.

⁴ Nel sito <http://excelsior.unioncamere.net/>, nella tavola 30, “Assunzioni previste dal imprese per il 2006 secondo il livello formativo equivalente”, si evince che la qualifica professionale è richiesta nel 33,6% dei casi.

Alcuni sostengono che la scuola italiana deve preoccuparsi della preparazione professionale di base e che le competenze specifiche per il conseguimento di una qualifica si possono raggiungere con un semplice anno in più dopo il biennio dell'obbligo di istruzione. Eppure l'Accordo del 5 ottobre 2006 in sede di Conferenza permanente definisce come grado di qualificazione il secondo livello della classificazione dell'UE, con riferimento alla Decisione del Consiglio 85/368/CEE relativa alla corrispondenza delle qualifiche di formazione professionale tra gli Stati membri. Già la Conferenza Unificata, nella seduta del 19 giugno 2003, sottoscriveva un accordo per l'avvio dei percorsi di istruzione e formazione professionale a condizione di: avere durata almeno triennale; contenere, con equivalente valenza formativa, discipline ed attività attinenti sia alla formazione culturale generale sia alle aree professionali interessate; consentire il conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale e corrispondente almeno al secondo livello europeo.

Le conoscenze, abilità e competenze relative al secondo livello sono state definite il 5 settembre 2006, quando la Commissione europea ha adottato il "Quadro europeo delle qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente" (QEQ) con i descrittori che definiscono 8 livelli. Si riporta la parte della tabella che descrive i livelli 2 e 3 (cfr. Tav 1).

Tav. 1 - Quadro europeo delle qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente - livelli 2 e 3

Livello del titolo	Conoscenze	Abilità	Competenze
Livello 2	Conoscenza pratica di base in un ambito di lavoro o di studio	Abilità cognitive e pratiche di base necessari all'uso di informazioni pertinenti per svolgere compiti e risolvere problemi ricorrenti usando strumenti e regole semplici	Lavoro o studio sotto la supervisione con un certo grado di autonomia
Livello 3	Conoscenza di fatti, principi, processi e concetti generali, in un ambito di lavoro o di studio	Una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a svolgere compiti e risolvere problemi scegliendo e applicando metodi di base, strumenti, materiali ed informazioni.	Assumere la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del lavoro o dello studio, adeguare il proprio comportamento alle circostanze nella soluzione dei problemi.

Occorre quindi ribadire

- l'importanza, coerente con le indicazioni europee, di definire un'offerta formativa di qualificazione professionale dei giovani, il cui valore è da intendere sotto tre profili differenti:
- dal punto di vista *educativo*, la qualifica professionale è uno strumento in grado di suscitare le potenzialità dei destinatari e di aiutarli ad elaborare il proprio progetto di vita sulla base dei valori e delle mete che essi riscontrano essere coerenti con i tratti peculiari della propria personalità;
- dal punto di vista *culturale*, il percorso di qualificazione consente, attraverso il confronto con i compiti, i problemi e le sfide loro proposti, di acquisire i saperi di base necessari ad una piena cittadinanza nel contesto di una società sempre più complessa e ad elevata valenza cognitiva;

- dal punto di vista *professionale*, la qualifica indica la capacità della persona di gestire ruoli sociali reali in forza delle competenze acquisite nell'ambito professionale prescelto⁵.

La gara del “Settore elettrico e elettronico” è nata proprio con l’obiettivo di far emergere il valore della qualifica professionale in riferimento ai parametri della qualifica di II e III livello europeo e agli standard formativi delle competenze di base e tecnico-professionali definiti in sede di Conferenza Unificata.

Inoltre, con la gara, la Federazione CNOS-FAP intendeva evidenziare il valore e la dignità del percorso triennale e della qualifica professionale, titolo che riconosce un percorso formativo valido ad acquisire competenze di cittadino e di lavoratore; diffondere una immagine positiva dei percorsi triennali sperimentali; sottolineare le abilità professionali degli allievi, che ricevono una formazione non solo di base, ma anche di tipo professionalizzante, caratteristica dei percorsi di formazione professionale; scambiare, infine, esperienze tra Regioni diverse e premiare l’eccellenza tra gli allievi.

2. I PROMOTORI

Un’organizzazione importante per la Federazione CNOS-FAP è quella dei *Settori professionali*. Operano dal 1982 e sono composti da: “Settore meccanico”, “Settore elettrico e elettronico”, “Settore grafico e multimediale”, “Settore turistico-alberghiero”, “Commissione intersettoriale della cultura generale” e dalla “Commissione intersettoriale matematico-scientifica”.

I *Settori professionali* collaborano con la Sede Nazionale della Federazione pianificando programmi annuali e pluriennali di attività volte a promuovere lo sviluppo della professionalità degli operatori e qualificarne i ruoli educativi, psicopedagogici, didattici e tecnici.

Concretamente, i *Settori* si attivano specialmente attraverso l’organizzazione di seminari, a livello regionale e nazionale, in cui si opera il confronto sulle esperienze formative in atto e si pianificano e progettano le azioni da sviluppare.

Nel corrente anno, i *Settori professionali* sono stati impegnati in modo particolare nella verifica del modello della prova di qualifica per i percorsi triennali già elaborato lo scorso anno (e oggetto di una pubblicazione a cura della Sede nazionale del CNOS-FAP) e nella definizione di sussidi e di attrezzature da utilizzare nei percorsi triennali di IeFP.

Con lo scopo di sottolineare il valore della qualifica professionale, nel seminario svolto nell’ottobre 2006, è nata l’idea di organizzare una gara professionale nazionale per gli allievi più meritevoli.

⁵ NICOLI D., *L’istruzione e formazione professionale nella prospettiva della legge finanziaria 2007*, manoscritto, 2007, 1.

Il “Settore elettrico e elettronico” ha fatto subito sua la proposta costituendo un comitato organizzativo per la definizione della prova e per la preparazione della manifestazione. Il comitato era coordinato dal Segretario nazionale del “Settore elettrico e elettronico”, Francesco Zamboni, della sede di Verona e composto da altri 3 formatori: Mauro Vismara, Luciano Garbin e Agatino Morabito, rispettivamente dei Centri CNOS-FAP di Arese, Schio e Catania.

Si è deciso per una prova della durata di due giorni, consistente nella installazione e messa in servizio di un quadro elettrico di automazione di un processo di media complessità che gestisce due motori con diverso avviamento. La prova sarebbe stata organizzata in 4 fasi: progettazione, programmazione, esecuzione e collaudo. Si è deciso di sottolineare la parte professionalizzante della qualifica, in accordo con gli obiettivi della gara.

La Schneider Electric, azienda *leader* nel settore della “Distribuzione Elettrica e Automazione Industriale”, si è detta subito disponibile a sponsorizzare la gara fornendo a tutti i Centri coinvolti un micro PLC Zelio Logic con il relativo software di programmazione. Il materiale è stato spedito un mese prima ad ogni CFP in modo che i concorrenti potessero esercitarsi sullo stesso prodotto e affrontare la gara con una attrezzatura comune.

3. LA PROVA

La manifestazione, a cui hanno partecipato 16 studenti⁶ provenienti da altrettanti Centri salesiani italiani con i relativi accompagnatori⁷, come detto, si è svolta nel CFP CNOS-FAP “San Zeno” di Verona in base al programma sintetizzato nella tavola 2.

Gli allievi frequentanti il III anno dei percorsi triennali sperimentali del settore elettrico e elettronico sono stati individuati nei rispettivi Centri tramite una prova selettiva interna o con criteri definiti localmente.

La gara ha preso il via martedì 17 aprile con l’incontro di apertura nel quale si sono succeduti gli interventi del direttore dell’Istituto “San Zeno”, del Direttore Nazionale del CNOS-FAP, del Direttore del CFP di Verona, del Segretario nazionale del Settore elettrico e dell’ing. Giorgio Brovazzo, direttore della Schneider Electric per l’Area Nord Est (con sede a Padova).

⁶ Gli *allievi* partecipanti alla gara sono stati: Francesco BARONE di Ragusa, Gabriele FERRARO di Palermo, Stefano MINISSALE di Catania, Marco SAMPİRISI di Misterbianco, Anton SAVENKOV di Perugia, Marco BOTTARO di Genova/Sampierdarena, Matteo MARCHIORETTO di Genova-Quarto, Andrea MOLINERO di Fossano, Claudio CATTANEO di Milano, Stefano PANELLI di Brescia, Lorenzo SCACCABAROZZI di Sesto S. Giovanni, Antonio COTRONE di Arese, David CALDERAN di S. Donà di Piave, Davide GIRALDIN di Este, Daniele GRANDIS di Schio, Andrea MORBIOLI di Verona.

⁷ Hanno accompagnato gli allievi i seguenti *formatori*: Agatino MORABITO, Salvino ZOCCO, Luca CASINI, Simone BOTTA, Luigi OGGERO, Andrea CHECCHINATO, Mauro VISMARA, Luciano GARBIN, Gianluca GRIFALCONI, Marco. Righetti

Tav. 2 - Programma delle giornate di gara

PROGRAMMA DELLE GIORNATE DI GARA		
Lunedì 16 aprile	Pomeriggio - Sera	Arrivo e sistemazione dei partecipanti
Martedì 17 aprile	Mattino	Incontro di apertura della manifestazione; fase di progettazione (1 ora); fase di programmazione (2 ore)
	Pomeriggio - Sera	Avvio fase di esecuzione (3 ore) Visita guidata al Centro ospitante Visita Verona <i>by night</i>
Mercoledì 18 aprile	Mattino	Continua fase di esecuzione (4 ore)
	Pomeriggio - Sera	Completamento fase di esecuzione e collaudo (4 ore) Visita a Verona
Giovedì 19 aprile	Intera giornata	Manifestazione di premiazione e consegna attestati Partenza per visita culturale - ricreativa

Dopo una presentazione reciproca, tutti gli studenti si sono spostati nei laboratori del settore elettrico dove è stato presentato il funzionamento dell'impianto da realizzare.

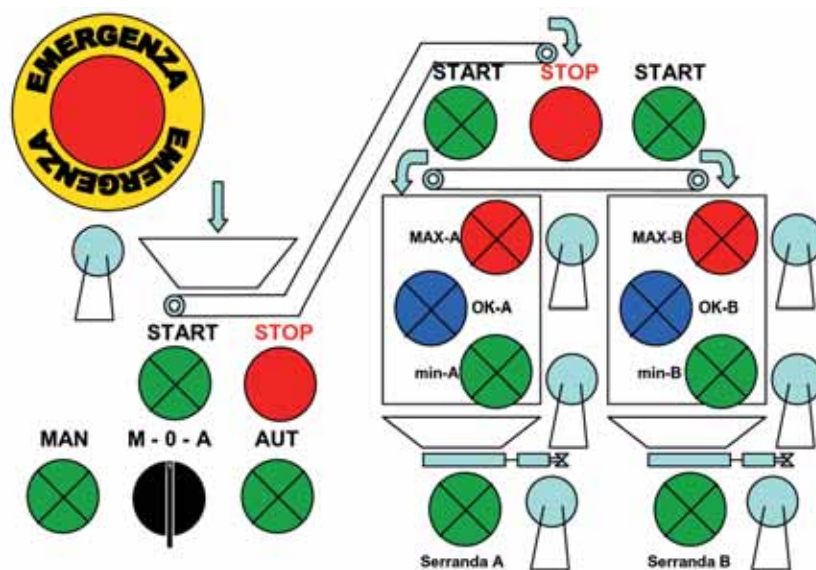
La prova è stata suddivisa in quattro fasi, per un totale di 16 ore di impegno.

Agli allievi è stato dato il sinottico dell'impianto denominato "Progetto carico scarico silo materie prime" (vedi schema 1) con la descrizione del funzionamento. L'impianto consiste nella gestione del carico e scarico di due silos tramite nastro trasportatore con teleinversione di marcia e nastro elevatore con teleavviamento diretto. Il ciclo di funzionamento può avvenire in modalità automatica o manuale e la selezione avviene tramite il selettore a tre posizioni M-0-A. Ogni silo è predisposto di livelli di minima e di massima e di serranda elettropneumatica per lo scarico del materiale comandate solo manualmente da selettori. In modalità manuale, il carico dei silos viene comandato dai pulsanti di START e STOP, avviando inizialmente il nastro trasportatore nel senso di marcia desiderato per il carico del silo A o del silo B e successivamente viene avviato il nastro elevatore. Il carico dei silos può avvenire solamente se non sono stati raggiunti i relativi livelli di massima. In modalità automatica, lo start del ciclo avviene spostando il selettore in posizione AUT. Se i due silos sono entrambi vuoti, parte il carico del silo A e, raggiunto il livello di massima, il nastro inverte la marcia e carica il silo B. Il ciclo automatico prevede che i due silos siano scarichi prima di avviare il caricamento e la presenza di materiale nella tramoggia. Lo scarico dei due silos avviene in entrambe le modalità manualmente attraverso gli interruttori di scarico. Sono previste le seguenti segnalazioni: Modalità automatica; Modalità manuale; Livello minima A; Livello massima A; Livello minima B; Livello massima B; Scarico A; Scarico B; Ok carico A; Ok carico B; Carico A; Carico B; Nastro elevatore.

Quindi, gli allievi hanno affrontato la prima prova relativa alla *progettazione*: in riferimento al processo di automazione considerato e dato il relativo schema funzionale con logica a relè, gli studenti hanno dovuto individuare gli ingressi e le uscite per l'automazione attraverso micro PLC, realizzando lo schema funzionale e completare inoltre nelle parti mancanti lo schema consegnato.

Successivamente, si è passati alla fase di *programmazione*: è stato consegnato lo schema funzionale esatto con tutti gli ingressi e le uscite presenti. I candidati hanno dovuto realizzare la programmazione del micro PLC tramite un software considerando la descrizione e lo schema forniti.

Schema 1 - Progetto carico scarico silo materie prime



A questo punto, gli allievi sono stati condotti nel laboratorio elettrico dove si è avviata la fase di *esecuzione*: dato lo schema funzionale ausiliario e di potenza corretto, gli studenti hanno dovuto eseguire il cablaggio del quadro di automazione e del sinottico-pulsantiera e caricare il programma sviluppato nella fase di progettazione nel micro PLC.

Questa fase ha impegnato tutti gli studenti fino al pomeriggio del giorno seguente, mercoledì 18 aprile, quando è iniziata la fase di *collaudo* con i primi studenti che avevano completato la prova. La commissione di collaudo era composta dai formatori: Marco Righetti, Mauro Vismara, Agatino Morabito e Luciano Garbin e dal Dott. Mereu, dell'azienda Schneider Electric. Dopo aver collegato il quadro realizzato con i motori e il pannello con i cilindri pneumatici, ogni candidato ha collaudato il circuito presentandone il funzionamento alla commissione.

La commissione ha raccolto tutti i punteggi di valutazione (che, con dei criteri predefiniti, si è cercato di rendere il più possibile oggettiva), in una scheda complessiva che ha permesso di individuare i primi tre classificati della gara. Nella tabella che segue (cfr. Tab. 3), sono stati riportati i criteri di valutazione con i relativi punteggi.

Tav. 3 - Criteri di valutazione della prova e i relativi punteggi

Fase	Descrizione e criteri	Punteggio
Progettazione	In questa fase l'allievo dovrà realizzare la parte mancante dello schema. Verranno lasciate da completare sullo schema funzionale 5 parti che avranno il punteggio di 4 centesimi.	20
Programmazione	In questa fase si valuterà la stampa del programma dopo aver dato lo schema esatto ad ogni allievo. Verrà attribuito per ognuna delle 10 uscite gestita correttamente, un punteggio di 2 centesimi.	20
Esecuzione	La fase di esecuzione verrà suddivisa in 2 parti: cablaggio e connessioni. <i>Cablaggio</i> : si valuterà l'ordine, la numerazione, l'estetica in generale per un totale di 10 centesimi. <i>Connessioni</i> : si valuterà il numero di connessioni eseguito in modo non corretto (filo che si stacca, rame che fuoriesce eccessivamente, isolante sotto la vite, ecc.), penalizzando di 2 centesimi ogni errore, con una valutazione massima di 15 centesimi.	25
Collaudo	Funzionamento corretto al primo collaudo: 30 centesimi Funzionamento corretto al secondo collaudo: 21 centesimi Funzionamento corretto al terzo collaudo: 15 centesimi Funzionamento corretto al quarto collaudo: 12 centesimi Funzionamento corretto al quinto collaudo: 6 centesimi <i>Autonomia gestione collaudo</i> : verrà attribuito un punteggio di 5 centesimi per l'allievo che si dimostrerà autonomo nella gestione del collaudo. Nel caso in cui al primo collaudo l'impianto non funzioni, l'allievo verrà mandato al suo posto senza dare alcuna indicazione sull'errore. Al secondo collaudo, in caso di non funzionamento, verrà dato un suggerimento sulla zona in cui può essere localizzato l'errore. Al terzo collaudo, se l'impianto risulterà ancora errato, verrà data un'indicazione precisa dell'errore fatto. In caso di ulteriore malfunzionamento, l'errore verrà risolto dall'allievo assieme a un docente della commissione.	35

Giovedì 19 aprile, al mattino, è avvenuta la cerimonia di premiazione alla presenza del direttore del CFP CNOS FAP "San Zeno", Dott. Mario Molinari, del Direttore Nazionale, ing. Lucio Reghellin, e del Consigliere Generale della Formazione della Congregazione Salesiana, don Francesco Cereda, che ha sottolineato l'importanza della gara per un positivo confronto e una omogeneizzazione degli standard professionali dei Centri Salesiani. Dopo altri interventi che hanno nuovamente sottolineato la bontà della manifestazione e espresso i ringraziamenti a tutti coloro che hanno collaborato per il buon andamento della prova, è stato consegnato ad ogni partecipante un attestato di partecipazione con un *gadget* a ricordo della città di Verona. Quindi la ditta Schneider Electric ha consegnato un riconoscimento ai primi tre classificati: ha vinto la gara lo studente Anton Savenkov del Centro di Perugia; al secondo posto si è classificato Andrea Morbioli del Centro di Verona; al terzo si è posizionato lo studente Gabriele Ferraro di Palermo.

La manifestazione si è poi conclusa con una visita culturale-ricreativa a cui ha partecipato tutto il gruppo, allievi e accompagnatori.

4. LA VALUTAZIONE

Il Direttore nazionale CNOS-FAP nell'incontro di avvio della manifestazione aveva augurato ad ogni studente di trovarsi bene e di vivere la prova

con serenità; l'importante non era vincere, ma poter dimostrare che ciò che si è imparato nei tre anni di formazione professionale è valido, è veramente una propria competenza che si sa applicare anche in contesti diversi dal proprio territorio o nazione. Questo si è realizzato veramente attraverso la manifestazione.

Anche il fatto che il vincitore della gara è risultato un ragazzo russo, che studia ed è ospitato presso il Centro CNOS-FAP di Perugia, ha in un certo senso, espresso l'internazionalità dell'evento.

Dai questionari di valutazione compilati dai partecipanti risulta un alto gradimento della prova. Gli aspetti più positivi da loro segnalati risultano la significatività dell'esperienza, la conoscenza reciproca, l'ospitalità, le attrezzature utilizzate e le uscite serali insieme.

5. LE PROSPETTIVE FUTURE

L'augurio che ci facciamo è che manifestazioni come queste concorrano

ad evidenziare la grande rilevanza civile della qualifica professionale, poiché possiede il merito di corrispondere alla sensibilità culturale di una quota non limitata di adolescenti e giovani che apprezzano la dimensione pratica del sapere e intendono finalizzare gli studi all'acquisizione di competenze spendibili nel mondo del lavoro. Questa cultura non può essere negata imponendo una visione astratta e separata del sapere pena l'aumento della disaffezione e della dispersione scolastica. Di contro, la prospettiva di una formazione connessa ad aree professionali polivalenti, centrata su compiti reali, basata sul principio del successo formativo corrisponde alla proposta dell'istruzione e formazione professionale il cui valore positivo è stato confermato dalle sperimentazioni in atto dal 2003 che hanno suscitato una risposta molto positiva tra i destinatari e le loro famiglie. Gli esiti del monitoraggio di tali esperienze hanno posto in luce in particolare il loro valore pienamente culturale, in quanto occasione preziosa capace di suscitare tra una significativa schiera di adolescenti e giovani il desiderio di apprendimento lungo tutto il corso della vita che persegua un sapere personale utile e dotato di senso. Proprio per questi caratteri, l'istruzione e formazione professionale può essere inoltre un valido strumento nel contrasto della dispersione scolastica, una delle più gravi piaghe del nostro sistema educativo, tuttora irrisolta⁸.

Da questa particolare manifestazione, e in specifico dalla collaborazione con Schneider Electric, si sono sviluppate altre iniziative molto positive per i Centri, a dimostrazione che uno stretto collegamento tra scuola e mondo del lavoro non può che portare benefici per entrambe le parti.

L'appuntamento è ora per la seconda edizione, nel 2008, con la speranza di vedere la partecipazione di tutti i 42 Centri professionali salesiani italiani che hanno l'indirizzo elettrico e elettronico.

⁸ NICOLI D., *L'istruzione e formazione professionale nella prospettiva della legge finanziaria 2007*, manoscritto, 2007, 2.

Gli insegnanti che ho avuto. Il formatore che sono: analisi di alcune sequenze di messaggi in un forum

GIUSEPPE TACCONI¹

Parole chiave:

*Webforum,
Ricerca,
Insegnanti,
Formatori,
Biografia*

INTRODUZIONE

La ricerca che viene qui presentata si pone in continuità con quella pubblicata in un articolo apparso sul numero precedente di questa rivista (Tacconi, 2007).

Se in quel numero avevamo proposto un modo di dar voce ai formatori che ricorreva allo strumento dell'intervista, in questo articolo vogliamo far emergere la voce dei formatori a partire dalla lettura e dall'analisi di una serie di messaggi inseriti in un webforum a loro dedicato. Se poi, la volta scorsa, la ricerca era orientata ad esplorare le pratiche dei formatori, questa volta il tentativo è quello di analizzare i percorsi biografici formativi dei soggetti coinvolti, i ricordi dei formatori riguardanti i loro insegnanti e la loro incidenza sul loro modo attuale di essere formatori.

Identici sono invece i presupposti e i paradigmi di riferimento della ricerca (Tacconi, 2007; Mortari, 2007), nonché le scelte di tipo metodologico.

Non rientra negli obiettivi di questo articolo spiegare che cosa sia un webforum (Mascheroni - Pasquali, 2006, 40-41)²; ci interessa solamente as-

¹ Università degli Studi di Verona.

² Si tratta comunque di un gruppo di discussione che offre la possibilità di scambiarsi esperienze e di conversare *on-line*, in modo asincrono, e che normalmente è integrato in una piattaforma o in un sito web.

sumerlo come contesto comunicativo significativo, in cui è possibile attivare uno scambio di narrazioni e di esperienze. Il forum infatti fornisce una stratificazione di scritture che possono costituire la base empirica di una ricerca che si concepisca come ascolto attento dei racconti dei soggetti che indaga, ai quali attribuisce lo statuto di autentiche fonti di conoscenza.

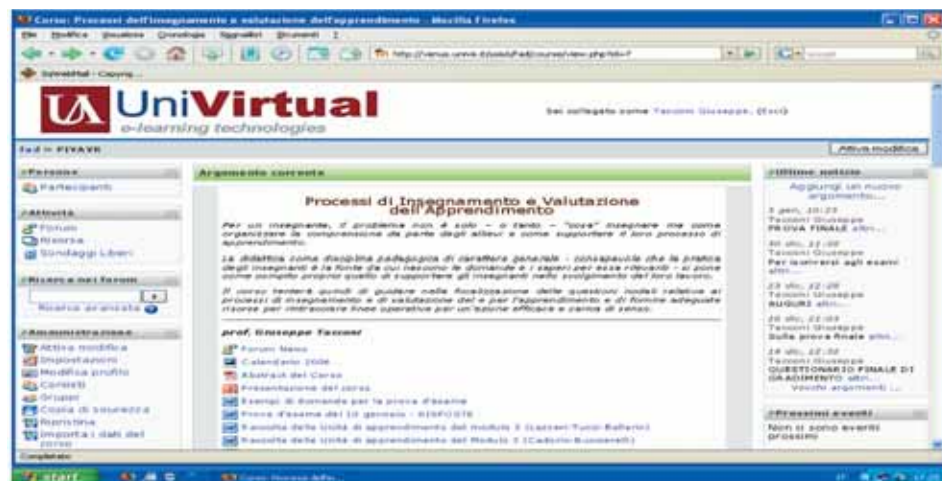
1. IL CONTESTO DELLA RICERCA

La ricerca utilizza come base empirica i messaggi inseriti in un apposito forum, attivato per il corso “Processi di insegnamento e valutazione dell’apprendimento”, svoltosi in forma *blended* (in presenza e a distanza) nell’a.a. 2006-07, tra novembre e dicembre 2006, nell’ambito dei corsi speciali della SSIS (Scuola di Specializzazione degli Insegnanti di Scuola Superiore) del Veneto, sede di Verona, riservati a soggetti laureati con almeno un anno di esperienza di insegnamento.

I partecipanti a quell’edizione del corso sono stati circa 240 insegnanti, con esperienza in diversi contesti scolastici (dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado).

Per la progettazione e l’erogazione del corso è stata utilizzata la piattaforma Univirtual, costruita in ambiente Moodle³. Tra le varie attività che la piattaforma consente di attivare, erano stati privilegiati i forum che, visto l’alto numero di partecipanti, venivano moderati da 7 tutor.

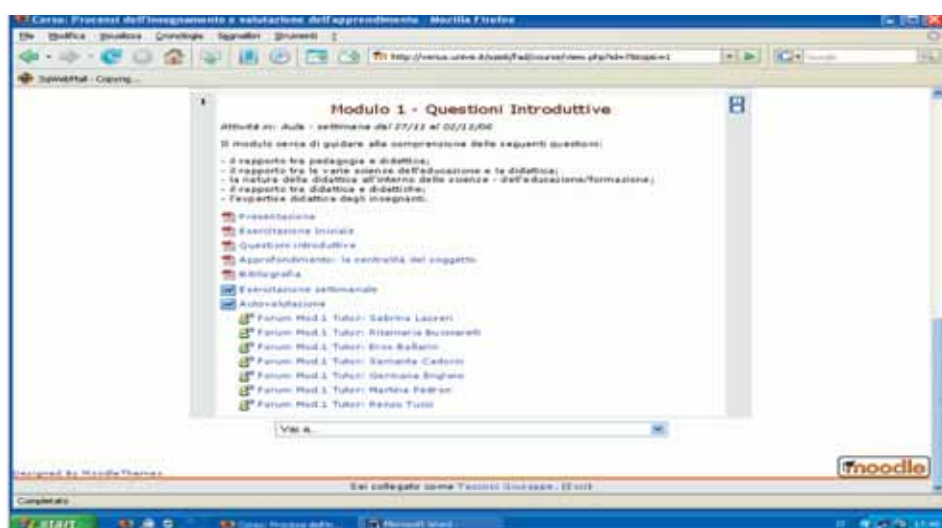
Fig. 1: *Il sito del corso*



³ Cfr. <http://venus.unive.it/sss6/fad/>; <http://moodle.org/>.

Il corso era articolato in diversi moduli, organizzati per settimane. Il modulo introduttivo mirava a guidare i partecipanti ad una prima comprensione della didattica come campo autonomo di sapere. Esso comprendeva, oltre ad una breve presentazione, un'esercitazione introduttiva, la proposta di testi per lo studio e l'approfondimento, l'indicazione di ulteriori risorse (bibliografie, siti), un'esercitazione settimanale e una scheda per l'autovalutazione.

Fig. 2: *Il primo modulo - materiali e forum*⁴



I partecipanti erano invitati a costruire degli elaborati, seguendo le indicazioni contenute nei testi delle esercitazioni che potevano scaricare, e a pubblicarli nel forum del gruppo al quale appartenevano, all'interno del modulo che stavano seguendo. Visto il numero dei partecipanti, infatti, per ogni modulo, erano stati aperti 7 forum, ciascuno moderato da uno dei tutor. Oltre ad inserire le proprie esercitazioni, i partecipanti potevano interagire con i loro colleghi e scambiarsi con loro pareri e *feedback*.

Tra le diverse opzioni che l'esercitazione settimanale del primo modulo proponeva, c'era anche la possibilità di inserire un breve testo autobiografico che rispondeva ai seguenti quesiti⁵:

- "Quali erano, nella mia esperienza di allievo/a, gli/le insegnanti che preferivo e perché?"
- "Che rapporti intravedo tra la mia storia personale di formazione e il modo in cui pratico la mia attività di insegnante/formatore? Tra gli insegnanti che ho avuto e l'insegnante/formatore che sono?"

⁴ I nomi in figura sono quelli dei tutor che hanno accompagnato il processo in modo paziente e competente.

⁵ I quesiti fanno riferimento al "Modulo 1 – Esercitazione settimanale – seconda opzione".

Sono questi i testi che qui ci interessano. Circa il 40% dei 240 partecipanti ha scelto questa opzione. Tra questi, ho selezionato i testi prodotti dai 21 insegnanti, 10 uomini e 11 donne, che avevano avuto o stavano facendo esperienza nel contesto dell'Istruzione e formazione professionale (Istituti professionali o Centri di formazione professionale). È sui testi prodotti da questi docenti che ho svolto l'analisi⁶.

2. GLI SCOPI DELLA RICERCA

La ricerca, pur nella limitatezza della base empirica considerata, intende innanzitutto far emergere alcune caratteristiche dell'oggetto "formazione/insegnamento", a partire dai racconti e dalle descrizioni delle figure di insegnanti che i soggetti interpellati ricordano come significativi e particolarmente influenti sulla loro storia.

Le domande-stimolo guidano inoltre ad esplorare il rapporto esistente tra gli insegnanti avuti e il proprio modo di essere insegnanti e formatori. Questa assunzione di consapevolezza è il primo passo verso una problematizzazione che possa aprire spazi di trasformazione e cambiamento (Merizow, 1991).

Sarà possibile infine avanzare alcune suggestioni sullo stimolo alla riflessività che può venire dalla condivisione in rete delle proprie storie, all'interno di un forum.

3. LA METODOLOGIA UTILIZZATA PER L'ANALISI DEI MESSAGGI PUBBLICATI NEL FORUM

Esistono diversi modelli per l'analisi della messaggistica prodotta all'interno di un forum (Ferrari 2006; Cacciamani, 2004), che tengono conto anche della specificità delle attività comunicative e dialogiche che si generano in rete.

Qui non ci interessa tanto questo aspetto, quanto i testi in se stessi, come frammenti di narrazioni autobiografiche di soggetti che hanno a che fare con l'oggetto che ci interessa esplorare: l'insegnamento⁷.

Le voci narranti degli insegnanti che hanno inviato i loro messaggi nel forum vanno considerate delle fonti a cui attingere per esplorare l'oggetto "insegnamento". L'insegnamento infatti è un'azione e, per sviluppare sapere

⁶ Di questi docenti, circa una decina avevano in essere, all'epoca del corso, un contratto di insegnamento almeno *part-time* anche in Centri di formazione professionale (CFP), prevalentemente del Veneto (qualcuno dividendo il suo servizio tra Istituto tecnico e CFP). Si tratta comunque, in questo caso, di insegnanti di materie o aree cosiddette "teoriche" e non di formatori di area tecnico-professionale.

⁷ Poi è vero che anche il forum, come ambiente che facilita la condivisione e amplifica le possibilità di riflettere e dare significato – nello scambio e nel confronto – alle storie e alle narrazioni, meriterà un'attenzione specifica da parte della ricerca pedagogica.

su un oggetto particolarmente denso qual è l'azione di insegnare, abbiamo bisogno di ascoltare il racconto stesso degli attori che la impersonano o che l'hanno impersonata (Grassilli - Fabbri, 2003).

Questi sono i presupposti dai quali muoviamo. La procedura di analisi dei messaggi che abbiamo adottato e che viene descritta nella tabella che segue (cfr. tab. 1), si ispira alla metodologia fenomenologica proposta da Luigina Mortari per l'analisi dei testi narrativi, in particolare delle interviste (Mortari, 2007, 193-202), e tenta di offrirne una versione semplificata e gestibile.

4. I RISULTATI DELL'ANALISI

Nel racconto dei docenti ci appare un vero e proprio album fotografico, pieno di personaggi, come dice P., uno degli insegnanti che partecipa al forum: «...l'insegnante rigido, archetipo di una generazione passata, il moderno, aperto al dialogo e all'ingresso del sociale nel processo didattico, il qualunquista, l'emotivamente coinvolto... Una famiglia variegata di comportamenti che implicitamente trasmettono un messaggio educativo celato nel rapporto con gli alunni...» (mess.12/3)⁸.

Le figure che riconosciamo essere state significative nella nostra storia personale sono parte di noi e possono diventare un deposito di punti di forza per il nostro agire professionale. Ma possiamo avere incontrato anche figure carenti, che ci hanno lasciato ricordi amari e dalle quali sentiamo il desiderio di prendere le distanze e differenziarci.

Quali sono le caratteristiche dell'agire professionale che gli insegnanti ricordano come significative per loro? Quali invece gli atteggiamenti che hanno generato vissuti di sofferenza e umiliazione? Come l'esperienza vissuta da allievi agisce sul proprio modo di essere insegnanti? Sono queste le domande a cui cerchiamo di rispondere attingendo alle parole stesse dei docenti che hanno partecipato al forum.

4.1. L'insegnamento competente

Sono molti gli elementi caratteristici della competenza del docente che abbiamo potuto ricavare dai racconti degli insegnanti che descrivono i loro insegnanti. Spesso questi elementi si trovano, tra loro variamente combinati, compresenti nella stessa persona. Proviamo a vederli uno per uno.

1) La passione per la propria materia e per il proprio lavoro

Diversi insegnanti, raccontando degli insegnanti incontrati e per loro significativi, evidenziano il nesso che hanno colto tra contenuti ed emozioni:

⁸ Riportiamo il codice relativo alle sequenze di testo per correttezza di procedura, anche se qui non è possibile allegare i testi completi dei messaggi. Il primo numero si riferisce al numero del messaggio considerato, il secondo alla sezione di testo in cui è collocato sulla matrice il brano citato. Si è cercato di eliminare dai brani ogni riferimento che potesse rendere identificabili i narratori.

Tab. 1 - Procedura di analisi dei messaggi

DESCRIZIONE DEL PROCEDIMENTO SEGUITO NELL'ANALISI DEI MESSAGGI DEL FORUM		Prodotti parziali della ricerca
<i>Azioni sequenziali della ricerca</i>		
Riportare fedelmente il testo di ciascun messaggio all'interno della matrice orizzontale predisposta (vedi sotto).		Matrice con il testo dei messaggi: nr. - parlante - sezione di testo... (vedi sotto)
Leggere attentamente i messaggi evidenziando le parti del testo che si ritengono particolarmente significative (Unità significative) e indicando nell'ultima colonna a destra le ragioni di tale scelta ed eventuali riflessioni o emozioni che il testo analizzato suscita nell'analista.		Matrice con il testo evidenziato (Unità significative di testo) e la colonna "riflessioni" compilata
Individuare il "senso spremuto", cioè le parole stesse del parlante che mi restituiscono in breve il senso di ciò che l'autore del messaggio mi sta dicendo		Stessa matrice con anche la colonna "senso" compilata
Attribuire delle etichette che, rispetto al passaggio precedente, rappresentino un ulteriore livello di concettualizzazione, sempre però strettamente riferito al testo del messaggio		Stessa matrice con anche la colonna "etichette" compilata
Individuare delle "Categorie di significato" a cui più etichette possono essere riferite		Matrice con anche la colonna "categorie" compilata
Costruire una mappa concettuale di sintesi sull'oggetto di ricerca, così come emerge dai messaggi analizzati		Mappa concettuale di sintesi
<i>Azione trasversale di ricerca</i>		
Diario di ricerca con annotazioni sull'agito e riflessioni sull'agito...		Prodotti parziali della ricerca
Stesura del <i>report</i> conclusivo		<i>Report</i>

Matrice per l'analisi dei messaggi				
Mess. n. - Breve profilo dello scrivente (sesso, età, istituzione scolastica e/o formativa in cui è impegnato/a, materia insegnata...):	Nr.	Scrivente	Sezioni del testo dei messaggi	
			Senso	Etichette
	Numero progressivo che si riferisce alle sezioni di testo e serve a codificare i brani	Indica l'iniziale del nome dell'autore/trice del messaggio	La trascrizione di tutti i messaggi, articolati in sezioni di testo (paragrafi non eccessivamente lunghi). Sul testo dei messaggi vanno evidenziate con un colore le "Unità significative di testo". In questo modo è sempre possibile ritornare sul testo nella sua interezza...	Si tratta di dire in breve il senso dell'Unità significativa di testo, utilizzando le parole stesse della persona intervistata
			Rappresentano un livello ulteriore di concettualizzazione rispetto alla colonna precedente.	Possono essere riferite a più etichette... e consentono, in una seconda fase, di raggruppare le etichette (e le relative parti di testo) sotto diverse categorie sotto o sovraordinate.
				Espliscono il perché della scelta dell'Unità significativa di testo operata dall'analista, ma possono contenere anche ulteriori osservazioni, riflessioni, emozioni dell'analista riguardo ai testi dei messaggi

«...le sue lezioni veicolavano saperi ma anche emozioni» (mess. 8/4), oppure: «...sapevano trasmetterti l'amore per la loro materia, creando un canale emozionale con gli alunni» (mess. 6/2).

Gli insegnanti che più restano nella memoria – e nel cuore – sono quelli dei quali si può dire: «amava la sua materia in maniera smisurata» (mess. 3/2); «...aveva un'autentica passione per la sua materia» (mess. 4/3); «...leggeva testi, mostrava quadri, non si risparmiava di certo nel trasmetterci tutta la sua passione per la materia» (mess. 10/3).

Era questa passione che riusciva a coinvolgere e a interessare: «...riusciva a convincerci a leggere di tutto. Non ho mai più letto tanto come negli anni del liceo!» (mess.10/3), «...mi faceva nascere soprattutto curiosità» (mess. 20/5). Se c'è questa passione che sa appassionare, l'insegnante può anche permettersi di esigere molto: «...l'unica che veramente mi ha appassionato era l'insegnante più severa» (mess. 19/4).

La passione di cui si parla non è rivolta solo alla "materia" di studio, ma anche al lavoro di insegnante; potremmo definirla una passione educativa professionale: «...ho preferito gli insegnanti che amavano la loro materia e il loro lavoro» (mess.15/2), e anche questa passione si comunica: «...mi hanno trasmesso la stessa passione che mettevano loro nell'insegnamento» (mess. 11/3).

2) *La cura delle relazioni*

L'insegnamento ha a che fare con la qualità dei rapporti: «...ho preferito gli insegnanti che... stabilivano un rapporto interpersonale con noi, che comunicavano con noi» (mess.15/2).

L'attenzione alla persona si esprime in uno sguardo che sa avventurarsi oltre la superficie e sa cogliere anche le attese inesprese: «...guardava non solo se e quanto avevi studiato ma anche se un giorno eri giù di corda, e, se la situazione lo richiedeva, dedicava il suo tempo a darci lezioni di vita, interessata alla crescita e al benessere psicologico degli alunni che aveva di fronte» (mess. 4/3). È un'attenzione che si esprime nello sguardo dell'insegnante ma sa anche leggere gli sguardi degli allievi: «...bastava uno sguardo un po' dubbioso da parte nostra e coglieva il momento per fermarsi e chiedere perché» (mess.1/3).

L'attenzione si esprime anche nel modo in cui si comunica l'esito di una prova di valutazione, come ricorda O.: «Quando comunicava dei voti insufficienti capivi il suo dispiacere nel dare "la notizia"; non era un asettico elenco di voti. Aveva sempre il sorriso sulle labbra e questo ti dava la speranza di poter riuscire a prendere quella benedetta/maledetta sufficienza» (mess. 8/4).

È quel modo di porsi incoraggiante e valorizzante, che anche altri hanno avuto la possibilità di sperimentare («...ci incoraggiava sempre», mess. 1/4) e che stimola a raggiungere anche le mete più ambiziose: «...pretendeva molto da noi, ma ci faceva anche sentire capaci di essere all'altezza, se ci fossimo impegnati, delle cose che ci chiedeva» (mess.10/3).

Al fondo di tutto, come dice E., sta l'atteggiamento di «...rispetto per l'a-

lunno, portatore di una storia e di un'identità assolutamente unica, di una ricchezza da trovare e valorizzare (con modi e tempi differenti)» (mess. 4/5). Anche R. ha avvertito spesso nei suoi insegnanti «...il rispetto e la stima per quello che ero in quel momento» (mess. 1/3). È questo che gli fa dire: «...ognuno di noi si sentiva considerato» (mess. 1/3).

La vicinanza e la ricerca di un contatto, anche fisico, esprimono il desiderio e la disponibilità ad entrare in relazione, come ricorda ancora O., parlando della sua professoressa di Lettere: «Si muoveva nella classe quando spiegava e/o interrogava, occupava "spazi" normalmente riservati agli studenti (stiamo parlando della prima metà degli anni '80), era vicina e non solo nello spazio fisico» (mess.8/4). E L. di un suo insegnante dice che: «...non stava mai in cattedra: saltellava per la classe parlando e gesticolando come attraversato costantemente da un'incredibile energia» (mess.10/3).

3) *Un atteggiamento positivo nei confronti della vita*

Anche F. ricorda un'esperienza di rapporto positivo con i propri insegnanti, ma nel suo caso si nota una sfumatura ulteriore. F. ha avvertito nei suoi insegnanti un atteggiamento di fondo nei confronti della vita, che sa guardare ed educa a guardare innanzitutto al bene: «...ho incontrato sulla mia strada buoni insegnanti, sempre con il sorriso, che mi hanno insegnato a guardare la vita come un bicchiere mezzo pieno» (mess. 11/2). Insomma, l'insegnamento può essere vissuto, come nell'esperienza di F. con i suoi insegnanti, «...con serietà ma anche con il sorriso» (mess. 11/7).

4) *Un rapporto maturo con il sapere*

Già abbiamo detto della passione per la propria materia, ma ci sono altri aspetti che caratterizzano il rapporto con il proprio campo di studio. Un primo aspetto è la capacità di far sì che la propria disciplina venga percepita dagli allievi come un sapere vivo, come uno strumento per leggere il mondo e agire in esso. A questo riguardo, un insegnante di matematica ricorda un suo insegnante, non a caso anche lui di matematica, «...criticato dai miei compagni ("non si riesce a prendere appunti, non si finisce mai un argomento!... »), ma con cui la matematica tornava ad essere quello che doveva: esplorazione, comprensione, mezzo per capire meglio il mondo, costruzione di un metodo di lavoro affidabile e mirato...; potrei continuare per ore...» (mess.17/3).

Abituata ad insegnanti irrigiditi nella gabbia delle loro certezze, E. ricorda invece di essere stata inizialmente sorpresa e poi stimolata dall'arrivo di un insegnante che esprimeva un modo ancora diverso di rapportarsi al sapere: «Una delle prime cose che ci disse durante la prima lezione fu: "Io non ho niente da insegnarvi, non sono depositario di alcun sapere". Le sue affermazioni ci avevano spiazzato del tutto. Contrastavano troppo con quelle dell'insegnante che lo aveva preceduto (qualcosa del tipo: "La scuola sono io, sono brava, preparata e so tutto"). Avevo già un'idea di Socrate e del suo "So di non sapere", ma non pensavo di incontrare qualcuno che incarnasse tale pensiero (soprattutto un Prof.)» (mess.4/3). L'atteggiamento umile nei confronti del sapere può anche cambiare il modo di guardare all'errore,

che diventa fonte di conoscenza: «...se qualche errore veniva commesso costituiva sempre motivo di una nuova partenza per una meta più ambiziosa» (mess.1/4).

5) *La cura dei processi di apprendimento*

Nei racconti dei docenti emergono poi tutta una serie di azioni che esplicitano la cura che alcuni loro insegnanti hanno dedicato ai processi di apprendimento, che spesso risulta intrecciata con le altre forme di cura che abbiamo ricordato sopra.

In genere, i partecipanti al forum ricordano come figure positive i docenti che sapevano esprimersi con chiarezza («...aveva un modo di presentare gli argomenti tale per cui anche i concetti più ostici risultavano, come per incanto, di immediata comprensione», mess. 4/3), che ricorrevano a modalità didattiche attive: «...lezione aperta, interattiva, dinamica...» (ibid.) e «...non si ponevano in maniera frontale ma... cercavano di coinvolgermi, facendo appello alle conoscenze che possedevo già» (mess. 5/2). Anche altri ricordano elementi analoghi: «...proponevano la lezione in modo originale (per es. tramite l'impiego di strumenti, facendoci fare delle esercitazioni pratiche) e... risultavano più interessanti» (mess. 13/2); «...non prendevano il libro come unico riferimento della lezione ma... facevano della conversazione un loro punto strategico, proponendoci attività variegate... e lavori di gruppo» (mess. 5/2); «ci insegnava la materia attraverso i suoi aneddoti, le sue storie, che a volte potevano essere dei veri e propri racconti...» (mess. 2/6).

Un'insegnante di chimica racconta che la sua insegnante di italiano sapeva attribuire loro un punto di vista legittimo sulla realtà e li stimolava ad esprimerlo: «Quella professoressa mi aiutò a pensare per la prima volta con la mia testa e non ad imparare a memoria le cose che lei ci diceva» (mess. 2/2). E questo, all'inizio, può anche disorientare: «...nessuno mai aveva chiesto la mia opinione...», «...fino ad allora ero stata abituata ad esprimere quello che l'insegnante voleva e nella forma in cui lo voleva» (ibid.).

Un docente racconta di un suo insegnante di matematica, che dimostrava una concezione dinamica delle capacità del soggetto e l'abilità di sapersi muovere in quella che, con Vygotskij, possiamo chiamare "zona di sviluppo prossimale": «...ci faceva uscire alla lavagna, a risolvere problemi sempre più complessi ma formulati in modo tale che, con interventi di supporto da parte sua (più o meno consistenti, secondo il soggetto), eravamo accompagnati alla risoluzione. E questa costituiva la vera lezione sugli argomenti nuovi da affrontare. Stimolava così le nostre capacità di ragionamento...» (mess. 9/2).

A. ricorda un insegnante di Disegno e Storia dell'Arte, che sapeva valorizzare le risorse esplorative dei singoli ma anche la dimensione sociale dell'apprendimento, attivando ambienti di tipo cooperativo: «...lasciava ampia libertà nell'esecuzione delle esercitazioni, facendoci spaziare con la fantasia e incoraggiandoci nella ricerca di soluzioni nuove al nostro progettare, permettendoci di lavorare in gruppo, cosicché le capacità più spiccate di ciascuno potessero essere messe al servizio anche degli altri» (mess. 16/2).

Nel racconto di A., un insegnante di tecnologia, emerge anche la significatività di un docente che insegnava coinvolgendo gli studenti in vere e proprie esperienze: «Riusciva a coinvolgerci spesso – o eravamo noi che tatticamente lo portavamo su quella strada? – nelle sue esperienze di regista e attore di una compagnia teatrale a quell'epoca all'avanguardia. Ricordo quando tornava al lunedì con le occhiaie, di ritorno dalle *tournee* europee, ...ma erano altri tempi. Si era anche instaurato un rapporto di stima e di aiuto reciproco: noi si andava a dargli una mano nel suo teatro e in cambio si riusciva ad ottenere un "trattamento di riguardo"..." (mess. 16/2). Non è l'indulgenza che colpisce ma il fatto che l'insegnamento-apprendimento avveniva in modo attivo, quasi in una sorta di apprendistato, attraverso «...l'esperienza, i cosiddetti "trucchi del mestiere"..." (ibid.).

Non si tratta infine solo di un apprendimento a livello cognitivo. Gli insegnanti che abitano i ricordi di alcuni partecipanti al forum - forse di quelli più fortunati - si sono presi cura della persona tutta intera, come afferma M.: «...mi conducevano inevitabilmente alla riflessione, il loro metodo didattico era in grado di dare un apporto alla mia interiorità» (mess. 21/2); e C. sintetizza così la sua esperienza: «grazie a loro, mi sono sentita coinvolta in un processo formativo, educativo e didattico allo stesso tempo» (mess. 15/2).

4.2. Atteggiamenti da cui prendere le distanze

Gli insegnanti del passato sono ricordati tanto per gli eventi positivi, che hanno consentito agli allievi di crescere, quanto per quelli spiacevoli, che hanno generato sofferenza.

Qualche docente ricorda che il clima sereno dei primi anni di scolarità si incupiva via via che i gradi di scuola di innalzavano: «La scuola superiore, per ben tre lunghi anni, è stata un vero incubo!» (mess. 18/3), come se l'entusiasmo che il discente quasi spontaneamente all'inizio portava si fosse andato progressivamente spegnendo o avesse cambiato di segno. Il motivo di questo viene percepito prevalentemente nella scarsa qualità dell'esperienza vissuta con quegli insegnanti: «Dalla maggioranza degli insegnanti che ho avuto ho appreso come *non* si deve insegnare» (mess.7/6), scrive con amarezza un insegnante di matematica che attualmente lavora in un CFP.

Ma i ricordi negativi fanno male e forse sono più difficili da far emergere. La consegna riflessiva del resto orientava a figure positive. Quali sono comunque gli atteggiamenti che riusciamo a cogliere nei racconti e il cui ricordo è importante evocare, almeno per potersene poi distanziare? Anche qui si tratta di atteggiamenti tra loro spesso intrecciati.

1) Atteggiamenti relazionali inadeguati

Un'insegnante (Cfr. mess. 3/6), di cui riprenderemo più avanti un brano, ricorda di essersi sentita spesso svalutata e talvolta umiliata. A. ricorda poi il clima di paura che un insegnante riusciva a creare e sembra voler esorcizzare il ricordo con l'umorismo: «Uno in particolare, di matematica, del

biennio, è riuscito ad instaurare un clima di terrore (anche con le sue manie di pulizia, con la sua fobia per la polvere di gesso; insomma, un tipo alla Carlo Verdone dei suoi primi film!), lanciando una pallina di carta sull'elenco dei nomi del registro, tipo *roulette* russa, per pescare i nomi degli interrogati. Lasciamo perdere... lo ricordiamo così!» (mess. 16/2).

N. sottolinea l'aspetto dell'autorità o addirittura dell'autoritarismo: «La maggior parte degli insegnanti che avevo alle medie e alle superiori si ponevano con autorità in classe, cominciavano la lezione e non volevano essere interrotti» (mess. 5/6)

E F. si ricorda di un'insegnante che forse eccedeva nell'espressione del sentimento e «...raccontava in classe tutti i suoi problemi arrivando alla fine a lacrime liberatorie...» (mess. 11/3).

2) *L'insegnamento di certezze*

È soprattutto l'atteggiamento nei confronti del sapere ad essere segnalato come caratteristica problematica degli insegnanti che si sono avuti: «La mia insegnante di chimica del liceo spiegava la chimica come se tutto fosse un dato di fatto: "È così e basta!"; le formule si imparavano a memoria, le teorie pure» (mess. 2/6). Era l'insegnante il detentore esclusivo del sapere, che andava appreso e ripetuto: «I miei insegnanti... facevano parte della vecchia guardia (traduzione: "Io sono l'insegnante che possiede il sapere, voi – poveri ignoranti – dovete imparare a ripetere quello che dico! Se elaborate in forma personale o tentate una sintesi, sicuramente avete copiato, magari da qualche Bignami!") e ho imparato ben poco» (mess.8/6).

Una tale concezione del sapere faticava a suscitare interesse e portava con sé qualcosa di stanco e ripetitivo, come efficacemente osserva O.: «Erano docenti preparati nelle loro materie ma non trasmettevano non dico passione – termine eccessivo – ma almeno interesse per la loro materia. Da anni continuavano stancamente a ripetere lo stesso identico programma. I fratelli maggiori di alcuni miei compagni di classe avevano gli stessi identici appunti, parola dopo parola...» (mess. 8/6). E S., in relazione alle sue insegnanti di lingua straniera, afferma: «Gli insegnanti... non trasmettevano nessuna passione, nessun coinvolgimento, ci presentavano la nuova lingua come una serie di regole da memorizzare, senza nessuna attività, con poco tempo per la conversazione, con i più disparati accenti delle varie Regioni italiane, come se la lingua straniera fosse estranea a loro stessi...» (mess. 9/4).

3) *La didattica del libro*

Infine, tra gli aspetti negativi, qualcuno ricorda la didattica che pretende di insegnare "il" libro e non "attraverso il" libro: «Fin dalle scuole medie... ho... notato un insegnamento abbastanza piatto e monotono, sintetizzabile nel classico "Oggi, seguiamo il libro alla pagina..."» (mess. 14/4), o comunque una didattica unilateralmente trasmissiva: «...c'era una persona che spiegava (bene o meno bene) e tutti gli altri che ascoltavano in religioso silenzio, senza avere l'ardire di interrompere il soliloquio...» (mess. 4/3).

4.3. Il nesso tra la propria identità professionale e la propria biografia di “allievi”

Quasi tutti i partecipanti al forum affermano che la loro pratica di insegnante è fortemente influenzata dalle figure di insegnanti che hanno incontrato sulla loro strada. È vero che gli elementi che influiscono sul proprio modo di essere come insegnante sono numerosi, toccano le personali disposizioni e sono anche, come scrive L., «...frutto di un continuo confronto con la realtà delle classi in cui mi trovo ogni giorno» (mess. 17/7). Ma certamente l'esperienza che si è fatta da allievi gioca un ruolo importante nel momento in cui si pone l'esigenza di identificarsi con il ruolo di insegnante.

Alcuni sentono che proprio l'incontro con certe figure di insegnanti è all'origine della loro stessa vocazione educativa. Un insegnante di economia confessa: «Se sono insegnante, è perché qualcuno mi ha trasmesso questa passione» (mess. 1/2).

Ed è proprio pensando all'esempio di un suo insegnante, che sapeva coniugare serietà e simpatia, che F., ingegnere e insegnante di fisica, ha ideato una singolare proposta didattica: «Una volta ho proposto un compito in classe con una videocassetta di “Willy il coyote” (ingegnere sfortunato) e i ragazzi dovevano individuare ed elencare tutti i principi di meccanica che il malcapitato animale aveva utilizzato nel filmato. È stato veramente un successo: anche i più svogliati hanno espresso la loro opinione con buoni risultati. Il sorriso ed il giusto metodo possono fare miracoli!» (mess. 11/9).

O., insegnante di lingua straniera in un Istituto professionale, ritrova in sé i tratti dello stile relazionale che lei stessa aveva sperimentato nei suoi confronti quando sedeva ai banchi di scuola: «Cerco di aprire spazi al vissuto del singolo studente e, facendo questo, apro spazi anche sul mio vissuto» (mess. 8/8), lasciando così intravedere le possibilità che la comunicazione autentica – fatta di ascolto attivo e di espressione di sé – apre.

Qualche volta invece, quando l'esperienza scolastica pregressa è stata negativa, si cerca di prendere giustamente le distanze dai modelli che si sono incontrati. Un'insegnante di lingua inglese, che attualmente insegna in un CFP, ha maturato il desiderio di diventare insegnante in reazione all'esperienza scolastica negativa che – come del resto oggi capita anche a molti dei suoi allievi – ha vissuto: «Per me, che insegno in una scuola professionale, l'aiuto diventa fondamentale. I ragazzi che accogliamo sono molto problematici – non tutti per fortuna! –. Cerco di essere per loro ciò che non sono stati i miei insegnanti per me: non sono quasi mai stata valorizzata come persona, pochi hanno stimolato in me autostima e fiducia; non essendo una delle prime della classe, non ero considerata e valutata, anzi ero, assieme ad altre compagne, sminuita anche di fronte alla classe stessa; i miei errori venivano resi pubblici! Non mi sentivo né voluta bene né rispettata» (mess. 3/6). E, come lei, G., che insegna matematica, afferma: «Il mio modo di insegnare, nella scuola professionale dove lavoro da anni, è sicuramente diverso da quello dei miei docenti di un tempo...: nessun insegnante è pagato per occuparsi dei problemi, esistenziali e non, degli alunni, ma a mio

avviso dovrebbe farlo, in quanto oggi, sempre più, gli adolescenti hanno bisogno di punti di riferimento, oltre alla famiglia, che li sappiano educare non solo al sapere ma anche all'essere, in una società sempre più allo sbando» (mess. 7/6). E sempre G., in relazione alle incrollabili certezze coltivate dai suoi insegnanti di un tempo, afferma: «Dubbi? I miei insegnanti non ne avevano, io ne ho tanti, soprattutto quando a fine anno scolastico devo decidere se dare o meno il debito ad un ragazzo. Le domande che mi pongo sono: ho agito per il bene del ragazzo? Ho fatto il possibile per la sua crescita personale e professionale?» (ibid.).

Il più delle volte questo rapporto – tra gli insegnanti avuti e gli insegnanti che siamo – è particolarmente complesso. I modelli interiorizzati sono inconsapevoli e solo l'esperienza, che inevitabilmente porta a spostare l'accento dai contenuti da insegnare ai soggetti che apprendono, mette nelle condizioni di rendersene gradualmente conto e dunque anche di disturbarli, di problematizzarli e, se è il caso, di distanziarsene: «La prima volta che mi sono trovata “gettata” in una classe, non ho potuto fare altro che ripetere l'unico modello di scuola che conoscevo: quello che avevo vissuto su di me. Poi ci si evolve, si cerca, si studia, si elabora, ma è inevitabile che in qualche angolo del mio cervello siano rimasti depositati quei modelli che hanno caratterizzato il mio percorso» (mess. 10/8).

Si riesce allora a diventare più flessibili e a relativizzare – ma anche a contaminare e ad arricchire continuamente – metodi e modelli: «...nonostante gli scopi, gli obiettivi e le convinzioni personali di fondo rimangano gli stessi, spesso mi trovo ad operare secondo strategie molto diverse, a rispolverare metodi vecchi di qualche anno o ad accantonarne altri che in passato sembravano aver dato buoni frutti, oltre a cercarne continuamente di nuovi, ...a seconda della situazione della classe» (mess. 17/7). E questo è un segnale di raggiunta competenza.

CONCLUSIONE

Anch'io ritengo che, come afferma una delle insegnanti partecipanti al corso, «...alla fine il nodo centrale venga a risiedere essenzialmente nell'insegnante, nel suo modo di essere come persona, nel suo modo di relazionarsi con gli alunni, nella sua capacità di entrare in sintonia/empatia con loro suscitando il loro interesse» (mess. 10/10). E questo ieri come oggi.

Le storie narrate nel forum, pur nei limiti imposti dal contesto comunicativo (un corso di specializzazione a cui si era obbligati a partecipare, con tempi un po' compressi...), consentono agli scrittori – e, spero, anche ai lettori – di rivivere e re-interpretare le esperienze che riguardano l'insegnare e l'apprendere e in questo modo, forse, anche di rivedere e cambiare le proprie pratiche di insegnamento (Salo, 2006).

Del resto, come abbiamo ricordato sopra, il saper fare dell'insegnante «non è un dato di fatto, immediatamente rintracciabile nella coscienza, ma rimanda sempre ad un sapere incarnato, inscritto dentro le azioni» (Gras-

silli - Fabbri, 2003, 9) e dentro i ricordi di ciò che ci ha reso ciò che siamo.

L'analisi che abbiamo condotto ha permesso inoltre di evidenziare le potenzialità che la rete apre alla ricerca educativa, anche a quella di taglio fenomenologico-narrativo. In particolare, il forum, grazie al fatto che spesso rappresenta – o può rappresentare – una forma di comunicazione più “meditata” di altre e che, attraverso la scrittura, consente una sorta di rallentamento riflessivo, si presta a diventare un utile strumento per far emergere narrazioni e ricordi su cui attivare riflessione e ricerca. Inoltre, il contesto sociale in cui questo avviene (la comunità di apprendimento o la comunità di pratica) può amplificare la riflessività individuale (Calvani, 2001, 180).

Riteniamo che l'esempio che abbiamo presentato sia già abbastanza significativo, ma nel caso descritto, non è stato possibile far interagire adeguatamente i soggetti tra loro su quanto emergeva dai racconti; i testi prodotti erano sostanzialmente frutto di una comunicazione unidirezionale (uno a molti) e i *feedback* sono stati piuttosto rari. Abbiamo modo di ritenere che un'esperienza analoga, realizzata, ad esempio, con i formatori di uno stesso ente – oltre a contribuire al potenziamento del senso di essere parte di una comunità e di co-costruire una conoscenza non solo a partire da una riflessione autobiografica ma anche, e soprattutto, dalla condivisione dei racconti e dall'intreccio tra il proprio racconto e quello degli altri – sarebbe più proficua anche dal punto di vista della ricerca, se è vero che, nel paradigma al quale abbiamo cercato di riferirci, la ricerca è intesa come processo intersoggettivo, di negoziazione e costante coinvolgimento di tutti i soggetti che sono impegnati nell'area oggetto di ricerca.

Bibliografia

- CACCIAMANI S., *Elementi per la costruzione di un protocollo di analisi dell'attività di un webforum, Form@re*, 27.05.2004, reperibile in <http://formare.ericsson.it/>.
- CALVANI A., *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, UTET, Torino, 2001.
- FERRARI S., *Giochi di rete. Metodi e strumenti per l'analisi psicopedagogica del forum*, Guerini, Milano, 2006.
- GRASSILLI B. - FABBRI L., *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*, La Scuola, Brescia, 2003.
- MASCHERONI M. - PASQUALI F., *Breve dizionario dei nuovi media*, Carocci, Roma, 2006.
- MERIZOW J., *Transformative Dimension of Adult Learning*, Wiley & Sons, London, 1991 (tr. it.: *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003).
- MORTARI L., *Cultura della ricerca e Pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.
- SALO U.-M., *Gli insegnanti con cui viviamo*, in FORMENTI L. (a cura di), *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*, Unicopli, Milano, 2006, 229-241.
- TACCONI G., *Fare formazione: una ricerca sul campo*, in “Rassegna CNOS” 1(2007), 142-161.

La famiglia in Italia nel 2007: un capitale sociale da potenziare.

I parte

RENATO MION¹

Mai come nei primi mesi di quest'anno la famiglia è stata al centro degli interessi del dibattito pubblico e massmediatico, sociale e politico degli italiani. La società nella sua globalità si è sentita fortemente interpellata a dare una sua propria risposta ad eventi che stavano maturando in Parlamento e nell'analisi socio-politica e demografica dei più attenti studiosi e osservatori sociali del nostro Paese. Per tanto tempo il soggetto-famiglia è stato dimenticato sia dalla politica che dall'interesse dei *mass media*, che anzi della famiglia evidenziavano più spesso la patologia che non la sua insostituibile risorsa per l'intera società.

Infatti da qualche tempo è stata avviata in Parlamento un'*indagine conoscitiva sulla situazione sociale della famiglia in Italia*, sviluppata attraverso numerose audizioni in Commissione XII Affari Sociali, il cui documento finale, del quale è possibile studiare il testo completo e i vari articolati di programmazione (di ben 83 pagine) nel sito dell'"Osservatorio Nazionale sulla Famiglia - Newsletter n. 19 2007"², (16 maggio 2007), è stato approvato in Commissione il 24 aprile di quest'anno. L'indagine conoscitiva sulle condizioni delle famiglie in Italia era finalizzata alla raccolta di elementi di conoscenza utili per "ridefinire gli strumenti previsti dalla legislazione vigente e promuovere politiche integrate a favore delle famiglie (in particolare quelle con figli a carico)". Si è infatti constatato che la verifica "in ordine all'attuale efficacia degli strumenti previsti dalla normativa vigente per il so-

¹ Professore Ordinario di Sociologia dell'Educazione e della Famiglia, Università Pontificia Salesiana di Roma.

² <http://www.osservatorionazionalefamiglie.it/content/view/146/74/>

stegno alle famiglie deve essere necessariamente affiancata da un'analisi più ampia delle profonde trasformazioni del ruolo e delle condizioni sociali della famiglia, conseguenti ai radicali cambiamenti intervenuti nella società italiana dal punto di vista economico, demografico e culturale nel corso degli ultimi trenta anni"³.

Dopo qualche settimana, l'Italia delle famiglie ha vissuto pubblicamente a livello nazionale con una solenne manifestazione il suo primo "Family Day" (12 maggio) che ha coinvolto la parte più sensibile del Paese e ha offerto alla nazione intera l'immagine di una società per la quale la famiglia costituisce ancora, nonostante tutte le difficoltà a cui deve far fronte, il suo punto nevralgico, il suo capitale sociale primario, il suo fondamento insostituibile, come statuiscono e confermano opportunamente gli articoli 29 e 30 della Costituzione.

Alla metà di maggio la pubblicazione del *Rapporto annuale ISTAT sulla situazione generale del Paese nel 2006* ha prodotto in modo particolare tutto un capitolo corposo di oltre 70 pagine sulle 496, di cui è composto l'intero Rapporto (*Capitolo 5: Condizioni economiche delle famiglie e protezione sociale*), in cui ufficialmente attraverso i canali istituzionali di ricerca e di studio si veniva a presentare della famiglia un'immagine di vera preoccupazione per il suo progressivo indebolimento e impoverimento⁴.

Neppure nel giro di una settimana, immediatamente dopo, a Firenze (24-26 maggio) si è svolta la prima *Conferenza Nazionale della Famiglia*, che finalmente ha posto al centro dell'attenzione del Paese e delle politiche governative il valore e l'importanza di questa istituzione e la sua necessaria indispensabilità per una società che voglia crescere umanamente e svilupparsi socialmente. Ne è derivato un dibattito assai intenso e vivace, molto ricco di proposte innovative e coraggiose, di cui si è fatto promotore insistente e protagonista il vasto settore dell'associazionismo familiare, soprattutto attraverso il "Forum delle Famiglie". Ora esse attendono una efficace e precisa risposta da parte degli organi a ciò deputati sia nei tempi lunghi, ma soprattutto nei tempi più ravvicinati, se non si vuole che altre quote rilevanti di famiglie non solo scivolino sotto la soglia della povertà, con grave danno dello stesso Paese e di tutti gli altri comparti della società e della politica⁵, ma si rischi l'insabbiamento di questo poderoso lavoro e delle relative proposte politiche.

Sulla lettura di questi eventi, ci sembra oggi utile farne partecipi i nostri lettori e portare il nostro contributo di conoscenza e di riflessione, convalidata dalla legittimità e ufficialità della documentazione delle fonti scientifiche, recentemente pubblicate, e sulle quali puntualmente e periodicamente la rivista sta portando da diversi anni la sua preoccupata attenzione,

³ <http://www.istat.it/istat/audizioni> "Indagine conoscitiva sulle condizioni sociali delle famiglie in Italia". Audizione dell'Istituto nazionale di statistica. Presidente: prof. Luigi Buggeri. Roma, 20 settembre 2006 - XII Commissione "Affari Sociali" della Camera dei Deputati.

⁴ ISTAT, *Rapporto Annuale. La situazione del Paese nel 2006*. Roma, ISTAT, 2007, 496 (239-310).

⁵ ISTAT, *La famiglia in Italia. Dossier Statistico*, Roma-Firenze, Conferenza nazionale della famiglia (24-26 maggio 2007).

soprattutto in una prospettiva di educazione, di formazione professionale e di inserimento sociale dei giovani nella vita e nel mercato del lavoro.

LA FAMIGLIA ITALIANA AL TORNANTE DEL 2007: SUA STRUTTURA E TRATTI CARATTERISTICI

Nel processo di crescita verso la maturità sociale, la formazione di una propria famiglia costituisce uno dei passi fondamentali per l'acquisizione di una propria responsabilità sia personale che di fronte alla società. Però oggi si verifica una dilatazione dei tempi per la formazione della famiglia: ci si sposa sempre più tardi e ad un'età più avanzata. Questo è solo uno degli indicatori dei mutamenti sociali e demografici degli ultimi due decenni che hanno cambiato profondamente le famiglie.

1. I mutamenti demografici e sociali

Le fasi del ciclo di vita si dilatano e si trasformano, determinando di conseguenza cambiamenti nelle strutture, nelle relazioni e nelle reti delle famiglie. Non è soltanto diminuita la dimensione media delle famiglie, in relazione alla bassissima fecondità, ma il miglioramento delle condizioni di salute negli adulti e negli anziani ha modificato i tempi e i modi della transizione alla vecchiaia, conferendo agli individui maggiori opportunità per ridefinire scelte, ruoli, rapporti e percorsi di vita. La maggiore partecipazione delle donne al mercato del lavoro ha portato a nuovi modelli di relazioni familiari, a rapporti meno gerarchici del passato e a nuovi bisogni, in gran parte ancora insoddisfatti. I cambiamenti poi vanno di pari passo con il generale processo di semplificazione delle strutture familiari, che vede ridursi il numero delle famiglie con 5 componenti e più, dal 8,4 per cento al 6,5 per cento tra il 1994-1995 e il 2004-2005, e diminuire il numero delle coppie con figli, mentre aumentano le persone sole e le coppie senza figli.

1.1. Diminuiscono i matrimoni e sono fatti in età sempre più avanzata

Il numero di matrimoni (250.979 rilevati nel 2005) è in diminuzione dal 1972, anno in cui si sono registrati poco meno di 419 mila matrimoni. Il tasso di nuzialità è pari a 4,3 matrimoni per 1.000 abitanti. È cresciuta sia l'età al primo matrimonio delle donne (30 anni) che degli uomini (32 anni), 4 anni in più dell'età media dei loro genitori. La quota dei matrimoni successivi al primo è in aumento e si è attestata sul 12,2% (rispetto all'8,3% del 1995), mentre quella dei matrimoni religiosi è in diminuzione (67,6%, era l'80% nel 1995). Cresce la quota di coppie che non scelgono la comunione dei beni (56%) al momento del matrimonio (rispetto al 40,9% del 1995).

Emergono infine differenze territoriali, il Sud presenta ancora un tasso di nuzialità più alto e una età al matrimonio più bassa. Più elevata è la quota di secondi matrimoni al Nord, mentre al Sud continua la maggior presenza di matrimoni religiosi e una quota maggioritaria di coppie in comunione di beni.

1.2. *Crescono invece matrimoni e nascite della popolazione immigrata*

Con l'aumento della popolazione straniera, che oggi supera i 2 milioni e 700 mila, di cui i minori costituiscono il 22% (pari a 600 mila circa) crescono i matrimoni con almeno uno sposo straniero, raggiungendo il 12,3% del totale dei matrimoni in Italia (erano solo il 4,8% nel 1995). Sono più frequenti i matrimoni misti e in particolare quelli in cui la donna è straniera. Crescono anche le nascite da almeno un genitore straniero, raggiungendo il 12% del totale (erano circa il 2% nel 1995), a conferma del progressivo radicamento della popolazione immigrata. Nel caso delle nascite, inoltre, sono più numerosi i nati da entrambi i genitori stranieri (8,7%). I permessi di soggiorno per ricongiungimento familiare sono aumentati raggiungendo ormai quota 682.365, il 30% del totale.

1.3. *Rimane maggioritaria la coppia coniugata con figli*

Il modello tradizionale di coppia coniugata con figli è sempre nettamente prevalente e raccoglie la maggioranza delle famiglie (40,3%). Le coppie con figli sono in totale 9 milioni 591 mila, quelle con figli minori 5 milioni 812 mila. Le coppie con 1 figlio sono il 46% del totale (erano il 43,7% dieci anni prima), quelle con due il 42,8% (43,5% nel 1995-1996) e quelle con tre o più l'11,2% (12,8% nel 1995-1996). Se si considerano le coppie con almeno un figlio minore la percentuale di quelle con un solo figlio è il 52,2%. Si ha così sempre meno figli nelle coppie con figli e nei nuclei monogenitori.

I nuclei monogenitore sono in totale 2 milioni 113 mila, quelli con figli minori 679 mila.

I nuclei monogenitore con figli minori sono nell'86,9% dei casi composti da madri sole. Va comunque detto che, se si considerano i giovani italiani nati fra metà anni 80 e metà anni '90, ossia in un periodo di bassissima fecondità, i figli unici nel 2003 erano il 13% del totale, solo in Liguria ed Emilia Romagna superavano il 25%. Nel Centro Nord, il numero di figli unici raggiungeva il 18% come quello di due fratelli, mentre la maggioranza dei giovani (59%) aveva un solo fratello.

Considerando i nuclei familiari con persone nate tra il 1984 e il 1993, la percentuale di nuclei con figlio unico raggiungeva il 22,7% nel Centro Nord, valore più alto della percentuale di nuclei con 3 o più figli (20,4%) e con punte del 33,6% in Liguria, 29,9% in Emilia Romagna, e 28% in Toscana. Le differenze territoriali sono spiegate dal diverso andamento della fecondità. Nell'arco degli ultimi venti anni la fecondità è diminuita a livello nazionale del 10% come risultato della forte riduzione dei figli del terz'ordine o più (-45,7%) a cui si aggiunge una diminuzione più contenuta dei secondogeniti (-8,4%) e un aumento della propensione ad avere il primo figlio (+2%). Nel Nord del Paese si registra una ripresa della fecondità che interessa il primo figlio (+17%) e il secondo (+11%); al contrario nel Mezzogiorno si osservano importanti riduzioni della fecondità per tutti gli ordini, in modo particolare dal secondo figlio in poi. Per le generazioni di donne nate a partire dalla fine degli anni '50 e dei primi anni '60, si osserva,

inoltre, che la percentuale di madri che ha un solo figlio è aumentata dal 25 al 32 %.

1.4. *Italia, paese a bassa fecondità*

La fecondità italiana, scesa a metà degli anni Settanta sotto il livello di sostituzione (due figli per donna), è tuttora a livelli molto bassi (1,35 nel 2006), nonostante la modesta ripresa verificatasi a partire dal 1995 (quando si è riscontrato il minimo assoluto di 1,19). Le migliorate condizioni di vita, una maggiore attenzione alla prevenzione e ancor più il progresso della tecnologia sanitaria, accanto a stili di vita più salutari, hanno fatto salire il nostro Paese ai primi posti della graduatoria mondiale della speranza di vita (78,3 anni per gli uomini e 84,0 per le donne, alla nascita; 16,8 anni per gli uomini e 20,6 per le donne, a 65 anni). Come conseguenza, ormai l'Italia è il Paese più vecchio d'Europa. Al 1° gennaio 2006 si sono contate 141 persone di 65 anni e oltre per 100 giovani con meno di 15 anni. Nel mondo ci supera soltanto il Giappone (154 anziani ogni 100 giovani). Gli anziani tra i 74 e gli 85 anni che vivono ancora in coppia sono passati dal 45,5 al 50,2% negli ultimi dieci anni.

Il numero medio di figli per donna è 1,3 e da 20 anni l'Italia presenta valori non superiori a 1,4 ma il numero di figli desiderato è molto più alto: 2,1. Le differenze tra Nord e Sud si sono praticamente annullate, grazie al lieve incremento della fecondità al Nord e al Centro (da 1,05 a 1,37 e da 1,07 a 1,29 nell'ultimo decennio) alla contemporanea diminuzione al Sud (da 1,41 a 1,33). Trento e Bolzano sono le più prolifiche, la Sardegna presenta la fecondità più bassa.

L'età alla nascita dei figli ha raggiunto 30,8 anni per le donne e 34,6 per gli uomini, come effetto della posticipazione dell'uscita dei giovani dalla famiglia di origine. Aumentano infine le nascite naturali che hanno raggiunto il 13,7% raddoppiandosi così in 10 anni. I valori più alti sono relativi alla Val d'Aosta, Bolzano e Emilia-Romagna, quelli più bassi si trovano in Basilicata, Molise, Calabria.

2. Trasformazioni nei comportamenti familiari

Le trasformazioni delle strutture familiari si intrecciano con quelle, altrettanto importanti dei comportamenti e dei ruoli nelle diverse età della vita, sia all'interno della famiglia, sia nell'ambito della rete di relazioni interfamiliari. L'allungamento delle biografie individuali si accompagna ad una generale posticipazione degli eventi che determinano le transizioni sociali salienti di una storia di vita. Questo ha implicato profonde trasformazioni nella struttura sociale e familiare, di cui la riduzione della dimensione media dei nuclei familiari è solo uno, e non certo il più significativo, degli indicatori sociali.

Però nel complesso all'interno della famiglia la popolazione è soddisfatta delle relazioni familiari. Questa generale soddisfazione si registra in modo trasversale e sostanzialmente uniforme sull'intero territorio nazionale sia per gli uomini che per le donne. Il vivere in coppia favorisce una perce-

zione migliore delle relazioni familiari, mentre i livelli più bassi di soddisfazione si registrano tra le persone sole, soprattutto se di età inferiore a 65 anni (81%), e tra le madri sole (84%). Di converso anche i figli che vivono in famiglie monogenitore presentano quote di soddisfazione (87,7%) inferiori a quelle dei figli che vivono con entrambi i genitori (91,2%).

2.1. *La lenta transizione dei giovani allo stato adulto*

I giovani celibi e nubili che vivono ancora nella famiglia di origine tra 20 e 24 anni sono l'88% dei propri coetanei, tra 25 e 29 anni sono il 59,7% e tra 30 e 34 anni il 30,3%. Permangono più a lungo (nella classe di età 20-34 anni) i maschi (63,4%) più delle femmine (47,9%), ma il modello femminile si è avvicinato negli anni a quello maschile. I giovani rimangono più a lungo in famiglia per un maggiore investimento formativo che in passato (26,2%); per problemi economici che creano incertezza per il futuro (precarietà, costo delle abitazioni e altri problemi economici 40,1%), perché i rapporti tra genitori e figli non sono più gerarchici come in passato e i figli possono comunque mantenere ugualmente in casa la propria autonomia (42,3%).

Le difficoltà economiche sono maggiormente segnalate al Sud, mentre lo star bene nella famiglia di origine è maggiormente segnalato al Nord del Paese. In tempi recenti a questi fattori sembrano aggiungersi, come in un più lontano passato, la difficoltà di ingresso nel mondo del lavoro, la dilatazione dei tempi necessari al conseguimento di una posizione lavorativa stabile e i problemi legati alla disponibilità di un'abitazione autonoma.

Tuttavia, il fenomeno sta rallentando e, soprattutto, stanno cambiando le motivazioni: sono in calo i giovani che dichiarano di stare bene in famiglia; mentre sono in aumento quelli che attribuiscono la permanenza in famiglia a problemi di ordine economico (difficoltà di trovare un lavoro stabile, di acquistare o affittare un'abitazione). Tra gli uomini dai 18 ai 34 anni sono circa il 41% quelli che dichiarano queste difficoltà (+8 punti percentuali rispetto al 1998); tra le donne sono circa il 37% (+6 punti percentuali). Infine aumenta, ancorché in misura contenuta, il gruppo di coloro che non intendono rinunciare ai vantaggi (materiali e immateriali) che derivano dallo stare in famiglia.

2.2. *Aumenta l'instabilità matrimoniale*

Separazioni e divorzi sono in crescita. Le separazioni legali nel 2004 sono state 83.179 (erano 52.323 nel 1995), i divorzi 45.097 (27.038 nel 1995). L'età alla separazione per gli uomini è in media a 43 anni, per le donne è 40 anni; l'età al divorzio è 45 anni per gli uomini e 41 per le donne. Il tasso di separazione è pari a 283 separazioni ogni 100.000 coniugati.

Vi sono però sempre coinvolti nelle separazioni i figli, che nel 2004 sono stati 64.292. L'83,2% è stato affidato alla madre, il 3,6% al padre e il 12,7% ad ambedue, in un affidamento condiviso. In questi anni il numero di separati, divorziati e separati di fatto è di 2 milioni 635 mila. Di questi il 53,6% degli uomini vive da *single* e il 16,1% in coppia, mentre il 47,4% delle donne vive sola con i figli e l'11,4% in coppia.

2.3. *Single non vedovi, monogenitori non vedovi e famiglie ricostituite*

I *single non vedovi* sono 3 milioni 310 mila, i monogenitore non vedovi 995 mila, le coppie non coniugate 606 mila, le famiglie ricostituite 775 mila. Tutte queste forme familiari sono in crescita negli ultimi 10 anni, anche in conseguenza dell'aumento di separazioni e divorzi. Dieci anni fa i *single non vedovi* erano 2 milioni 138 mila, i monogenitori non vedovi 667 mila, 257 mila le coppie non coniugate e le coppie ricostituite 567 mila. Tra le coppie non coniugate circa la metà ha figli. Negli anni sono cresciute le coppie non coniugate con figli (120 mila nel 1995-1996, 293 mila nel 2005-2006).

Sono aumentate anche le convivenze prematrimoniali. Il 22,8% dei matrimoni che sono avvenuti nel 1998-2003 sono stati preceduti da una convivenza. Erano il 14,7% per i matrimoni avvenuti tra il 1994 e il 1997. Nel Nord del Paese le convivenze prematrimoniali superano oramai il 30%. Tra le famiglie ricostituite il 59,4% ha figli, il 10,7% di queste ha figli di uno solo dei partner, il 39,1% ha solo nati nell'attuale unione, il 9,6% ha figli nati dall'unione attuale e precedente.

2.4. *La famiglia che accoglie: affidi e adozioni*

Nel 2005 sono stati disposti 2.897 affidamenti familiari, di cui 1.928 dal giudice tutelare e 969 dal tribunale per i minorenni. Sono stati, inoltre, disposti 1.013 affidamenti a comunità alloggio o istituti. Gli affidamenti preadottivi di minori italiani nel 2005 sono stati 947, e 458 quelli relativi a minori stranieri. Nel 2005 sono state inoltre concesse 1.150 adozioni nazionali legittimanti (il 64,3% del totale delle adozioni nazionali), 638 adozioni nazionali in casi particolari (35,7%) e 2.304 adozioni di minori stranieri. In base ai dati rilevati dalla Commissione per le adozioni internazionali, nel periodo dal 16 novembre 2000 al 31 dicembre 2006 risulta che l'81,9% delle coppie ha richiesto l'ingresso di un solo minore straniero, il 15,4% di due. Se il 54% dei minori stranieri ha meno di cinque anni, il 35,7% ha un'età compresa tra cinque e nove anni. Considerando inoltre il continente di provenienza del minore, circa il 60% dei bambini oltre il primo anno di vita arriva da Paesi europei, mentre il 44,3% di quelli al di sotto di un anno viene dall'Asia.

Nel 2005 sono stati aperti 2.752 nuovi procedimenti sull'accertamento dello stato di abbandono del minore e 1.168 si sono conclusi con una dichiarazione di adottabilità, di cui 739 (pari al 63,3%) con genitori noti. Sono state presentate infine 14.792 domande di adozione nazionale legittimante e 720 di adozione nazionale in casi particolari. Per quanto riguarda le adozioni di minori stranieri, le domande sono state 7.882 mentre sono stati emessi 6.243 decreti di idoneità.

3. **Tempi di cura e tempi di lavoro : il carico degli impegni familiari**

Cambia anche il modello di condivisione degli impegni familiari, ma più lentamente di quanto non stia avvenendo sul piano delle strutture, e ciò per effetto dei comportamenti delle donne, più che degli uomini. Secondo l'in-

dagine “Multiscopo sull’uso del tempo”, condotta a distanza di 14 anni dalla precedente, le donne continuano a essere fortemente gravate dal lavoro familiare, in particolare quelle con figli piccoli. Le occupate di 25-44 anni che vivono in coppia dedicano al lavoro extradomestico sei ore e mezza (circa due ore in meno degli uomini occupati), al lavoro familiare cinque ore (quasi tre ore in più) e al tempo libero due ore e mezza (quasi un’ora in meno). Cresce anche il tempo dedicato al lavoro extradomestico e, in particolare, quello dedicato agli spostamenti sia per gli uomini che per le donne (complessivamente di circa 50 minuti al giorno), mentre diminuisce per entrambi il tempo libero (di circa mezz’ora).

In sintesi, il 77% del tempo dedicato al lavoro familiare è ancora a carico della donna (contro l’85% del 1988-1989) mostrando il persistere di una significativa disuguaglianza di genere, pur con qualche segnale di riequilibrio da parte della partecipazione del marito alla condivisione dei compiti familiari.

3.1. *Il lavoro extradomestico della donna*

I tassi di occupazione femminile variano molto in base al ruolo in famiglia delle donne: se si considerano le donne tra 35 e 44 anni il tasso di occupazione passa dall’83% delle *single* al 75,4% delle coppie senza figli, al 56,9% delle coppie con figli e al 40,5% delle coppie con 3 o più figli. Inoltre, quasi una donna su cinque al momento della nascita del figlio lascia o perde il lavoro. Il carico di lavoro familiare per le donne occupate è molto elevato e poco distribuito all’interno della coppia. Il 71,7% del lavoro familiare della coppia senza figli è infatti a carico della donna, nel caso in cui la donna lavori. Il valore cresce se si considerano le lavoratrici in coppia con figli (74,9%). L’asimmetria dei ruoli è maggiore nel Sud del Paese (80,9%) e per le occupate in coppia con figli. Va detto comunque che le differenze non sono molto elevate.

3.2. *Le famiglie con anziani sono di più di quelle con minori*

Le famiglie con anziani di 65 anni e più sono il 36,4%, mentre quelle con minori sono il 28,3%. Le famiglie con ultrasettantacinquenni raggiungono il 18,6%. Le famiglie di tutti anziani di 65 anni e più sono il 22,5% e quelle con tutti anziani di 75anni e più sono l’11%. Considerando il totale degli ultrasettantacinquenni: il 17,4% degli uomini vive solo, il 57,3% in coppia senza figli, il 2,9% come membro aggregato ad un’altra famiglia, di solito quella di uno dei figli; il 48,8% delle donne vive sola, il 21,6% in coppia senza figli e il 10,4% come membro aggregato.

3.3. *Le famiglie con disabili sono oltre 2 milioni*

Le famiglie con disabili sono pari a 2 milioni 356 mila, pari al 10,3% del totale. Il 41,8% delle famiglie con disabili è formato da una persona sola (35,4%), o che vive solo con altri disabili (6,4%). Nella maggioranza delle famiglie (58,3%) c’è almeno una persona non disabile che può farsi carico delle persone con disabilità che fanno parte della famiglia. Quasi un terzo

delle famiglie con disabili dichiara di aver bisogno della assistenza domiciliare da parte delle ASL. Queste rappresentano il 32% dei single disabili e il 46,8% delle famiglie con tutti disabili. L'81,6% delle famiglie con disabili è rappresentato da famiglie di anziani.

Le famiglie con persone a letto sono 1 milione 73 mila, il 45,5% del totale. Nel Sud e nelle Isole la quota di famiglie con persone disabili è più elevata, 12,2% e 13,2% contro l'8,5% nel Nord-ovest e l'8,9% nel Nord-est. Il quadro dell'assistenza a domicilio, di cui usufruiscono le famiglie con persone disabili, è fortemente differenziato a livello territoriale, benché appaia comunque esigua la quota di famiglie assistite. Nelle regioni del Nord e del Centro del Paese c'è un maggiore supporto dei servizi territoriali: oltre il 20% delle famiglie con disabili si avvale di servizi pubblici di assistenza domiciliare sanitaria o non sanitaria (il picco è nell'Italia centrale con una quota del 24,3%), mentre nel Sud e nelle Isole la quota di famiglie che usufruisce di questi servizi è rispettivamente del 16,8% e 19,2%. Oltre il 40% delle famiglie con disabili nel Sud e il 36,5% nelle Isole dichiara che necessita di assistenza sanitaria a domicilio. La domanda non soddisfatta di assistenza da parte delle ASL è, dunque, più elevata al Sud, proprio dove più diffuse sono le famiglie disabili.

3.4. *Le reti informali, risorsa fondamentale, sottoposta però a forti tensioni*

La rete di aiuto informale continua a essere una risorsa fondamentale nel nostro Paese. Mutamenti importanti interessano anche le reti sociali in cui la famiglia è inserita, alle quali le famiglie fanno riferimento, specie nei momenti di difficoltà. Con l'evolversi del ciclo di vita la rete dei parenti o dei contatti invecchia, si assottiglia e si diradano le relazioni con altre figure di parenti, oltre ai figli, ai fratelli e ai nipoti. Di conseguenza, alcuni segmenti di popolazione diventano più vulnerabili: in particolare le madri sole (la loro rete familiare è circa la metà di quella delle coniugate), gli anziani celibi e nubili, e i separati o divorziati che vivono da soli.

Il modello italiano di *welfare* continua a basarsi sulla disponibilità dei servizi della famiglia nei confronti dei segmenti più deboli di popolazione. I forti legami di solidarietà continuano a concretizzarsi in aiuti per assistere gli anziani (19%) e i bambini (25%), fare compagnia, accompagnare o dare ospitalità (28%), fornire aiuti domestici (23%), dare un sostegno economico (18%), effettuare prestazioni sanitarie (12%), aiutare nello studio (10%) o nel lavoro (11%).

Il numero di individui coinvolti attivamente nelle reti di aiuto informale è andato crescendo nel corso degli ultimi venti anni, con un ovvio marcato invecchiamento dell'età media dei *care giver* e con una prevalenza di donne. Sono aumentate le persone che forniscono aiuto, soprattutto nella classe di età 65-74 anni, tra le persone con titolo di studio più elevato e tra quelle che occupano posizioni professionali più alte (forniscono aiuto gratuito il 34% dei dirigenti, imprenditori e liberi professionisti, il 28% degli impiegati e il 19% degli operai). Si organizza nell'ambito delle associazioni di volontariato l'8% delle persone che forniscono questi aiuti (erano meno del 6% nel 1998).

Queste si occupano di un segmento più piccolo di popolazione ma in grave difficoltà e svolge un ruolo di particolare rilevanza sociale.

3.5. *La famiglia è ancora ammortizzatore sociale a causa dell'assenza di welfare*

Nonostante l'aumento dei *care giver*, le famiglie aiutate sono diminuite, passando dal 23% del 1983 al 17% del 2003. La riduzione è generalizzata, con l'eccezione delle famiglie con persone con gravi problemi di autonomia e di quelle con madre occupata.

Al contrario, tra le famiglie con anziani quelle aiutate diminuiscono considerevolmente (dal 29 al 18% in venti anni). Il sostegno rivolto agli anziani proviene da una rete più articolata che in passato, e vede la condivisione del carico tra più attori (rete informale, operatori pubblici e privati). Questa dinamica, già evidente tra il 1983 e il 1998, è proseguita anche negli ultimi cinque anni con un incremento per i servizi offerti dalle istituzioni pubbliche, che oggi riguardano circa un quarto del totale delle famiglie con anziani aiutate (rispetto al 17% del 1998), contro il 36% degli aiuti privati e il 67% della rete informale. La forte diminuzione dell'aiuto alle famiglie di anziani va messa in relazione a diversi fattori: le migliori condizioni di salute degli anziani, le migliori condizioni economiche, ma anche la progressiva diminuzione del numero di figli, generi e nuore su cui gli anziani possono contare, e la minore disponibilità di tempo delle donne *care giver* sempre più impegnate nel mondo del lavoro. Gli elementi di criticità appena segnalati potranno rafforzarsi nei prossimi anni, ciò significa che il sostegno agli anziani in difficoltà sarà sempre meno garantito dalla sola rete familiare.

Anche le famiglie con bambini ricevono aiuti da una pluralità di attori: i servizi pubblici (12%, in aumento rispetto al passato), quelli privati (25%) e la rete informale (77%). Una funzione di assoluta rilevanza è svolta dai nonni non coabitanti, ai quali viene affidato il 36% dei bambini con meno di 13 anni. Accanto al sostegno della rete, per le famiglie con bambini con meno di 3 anni, sono gli asili nido a svolgere una funzione sempre più importante. Dal 1998 al 2005 i bambini che frequentano il nido sono aumentati da 140 mila a 221 mila. Il nido è sempre più spesso considerato dai genitori una esperienza educativa, ma la quota di bambini che vanno al nido è ancora al di sotto del 20%, e nel 52,6% dei casi si tratta di un nido privato. In ogni caso la famiglia continua a svolgere, pur con le sue forze assai limitate, un ruolo fondamentale di ammortizzatore sociale.

Le donne che lavorano e hanno figli sono supportate dalla rete informale degli amici, parenti e familiari, specialmente nonni. Infatti nel caso dei bimbi di 1-2 anni, il 52,3% contro il 27,8% (che usano i nidi) usufruiscono del supporto dei nonni più che dei servizi. Il 13,5% dei bambini frequenta un asilo pubblico, il 14,3% un asilo privato, il 9,2% è affidato ad una *baby-sitter*, il 63% è accudito da un familiare (52,3% dai nonni, 7,3% dagli stessi genitori, 3,4% da altri parenti/amici).

Quando poi si considerano gli asili nido, emergono differenze rilevanti: i bambini figli di lavoratrici, tra uno e due anni, che frequentano un nido

pubblico sono solo il 7,5% nel Mezzogiorno, mentre sono il 16,7% al Centro e il 15,3% al Nord. Al contrario nel Mezzogiorno si registra la percentuale più elevata di utilizzo di un asilo nido privato: il 18,7% dei figli delle lavoratrici contro il 12,3% del Nord e il 13,6% del Centro. Questo risultato concorda con il crescente sviluppo di un mercato dell'offerta privata, pur in molti casi in regime di convenzione con enti locali, mercato che trova maggiori prospettive di espansione là dove i servizi pubblici sono meno diffusi.

In conclusione, tutta questa analisi di carattere socio-demografico ci pone ancora una volta sotto gli occhi il valore insostituibile che nella società svolge la famiglia ed il suo prezioso contributo al benessere comune. Nello stesso tempo diventa anche una denuncia della carenza imperdonabile delle politiche familiari che finora essa ha subito. Anzi, l'ultimo Rapporto Annuale dell'ISTAT sta denunciando un pericoloso scivolamento delle famiglie con tratti assai preoccupanti verso fasce sempre più ingrossate di nuove, ma ancor più di vecchie, povertà, per l'aumento delle situazioni di precarietà a livelli sempre più elevati.

SCHIZZEROTTO A. - C. BARONE, *Sociologia dell'istruzione*, Roma, Il Mulino, 2006, pp. 228.

Le tecnologie dell'informazione, informatiche e telematiche, hanno provocato nell'ultimo decennio uno scenario di radicale transizione sociale verso nuove forme di vita e di organizzazione sociale che ha fatto parlare di società della conoscenza. I micro-processori stanno inducendo sotto i nostri occhi una rivoluzione globale dagli esiti non ancora chiari e scontati, che si estendono non solo alla produzione e alla comunicazione sociale, ma anche ai modi di vita e dell'esistenza individuale, familiare, sociale, mondiale. Si sono accresciute enormemente le opportunità di accedere all'informazione e al sapere, ma d'altra parte si richiedono adattamenti e competenze nuove che, se mancano, possono provocare emarginazione ed esclusione sociale.

Il passaggio alla società della conoscenza trasforma il senso e il modo di lavorare, nascono nuove professioni, vecchi mestieri cambiano "pelle", altri scompaiono definitivamente. Si diversificano i lavori, e prima ancora le tipologie e le forme giuridiche dei rapporti di lavoro. C'è un'indubbia intellettualizzazione del lavoro. È richiesta la flessibilità e la mobilità occupazionale e la polivalenza della formazione professionale.

Sul piano culturale, l'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione origina spinte contrastanti: da una parte, contribuisce alla omogeneizzazione attraverso il linguaggio e la cultura dei *mass media*; dall'altra, ha svolto un ruolo importante nello spezzare la dominanza delle ideologie tradizionali e delle classi egemoni, favorendo l'emergere e la diffusione di una pluralità di subculture, ma al tempo stesso, contribuendo alla caduta di modelli che presentano un carattere universale ed immutabile, ha influito in maniera notevole sulla diffusione del relativismo etico. In aggiunta si può notare una serie di antinomie nei processi e nelle richieste di conoscenza: moltiplicazione delle opportunità di informazione e di formazione e creazione di nuove forme di analfabetismo e di nuove marginalità; elevazione dei livelli di cultura generale e di competenze per l'accesso al mondo del lavoro e parcellizzazione che ostacola ogni tentativo di sintesi; potenzialmente personalizzante e al tempo stesso generatrice di consumo passivo da parte soprattutto degli strati più deboli della popolazione; fattore di pluralismo, ma anche all'origine del relativismo etico. Questa situazione della realtà sociale contemporanea si riflette sui sistemi di istruzione, dando luogo a uno stato di crisi endogena.

Il manuale in esame fornisce un'aggiornata introduzione alla sociologia dell'istruzione in prospettiva comparata. Gli autori, mentre considerano con attenzione il sistema scolastico italiano, lo confrontano costantemente con quello di altri Paesi.

Il volume si caratterizza anche per i numerosi riferimenti alle trasformazioni nel tempo dei sistemi scolastici e per la sistematica integrazione di teoria e di ricerca. Nel complesso si tratta di un buon testo istituzionale di livello universitario.

G. MALIZIA

CHISTOLINI S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Roma, Armando, 2006, pp. 367.

L'educazione alla cittadinanza democratica o alla convivenza civile va considerata una dimensione essenziale dei processi educativi, in particolare di quelli scolastici e formativi. Indipendentemente dai nomi sotto i quali compare nei programmi è parte integrante delle politiche educative di tutti i Paesi d'Europa e rappresenta una finalità fondamentale in connessione con le mete tradizionali dell'educazione scolastica quali lo sviluppo personale, l'eguaglianza, l'alfabetizzazione culturale, l'educazione alla salute e la preparazione a una professione. In quanto dimensione essenziale dei processi di insegnamento/apprendimento, concorre a determinare gli obiettivi delle componenti dei sistemi di istruzione e di formazione quali il curriculum, la preparazione degli insegnanti, l'organizzazione e la gestione, la valutazione, le strategie di insegnamento e di apprendimento, l'educazione degli adulti e le attività formali e informali. Inoltre, va concepita come un processo di apprendimento che dura tutta la vita, che può avere luogo in tutte le circostanze e che riguarda tutti gli ambiti dell'attività umana; pertanto, va organizzata secondo il modello dell'educazione permanente.

La strategia più importante per realizzarla consiste nel creare un ambiente che favorisca tale educazione sia nella scuola e nell'istruzione superiore che fuori, focalizzando l'attenzione non solo sull'educazione formale, ma anche su quella non formale e rinforzando le sinergie e gli apporti positivi reciproci tra queste due forme di apprendimento. Ciò significa anzitutto realizzare una interazione creativa e costruttiva fra le strutture educative e la comunità in modo da stabilire un legame di cooperazione tra apprendimento formale e non. In particolare, si dovrà adottare un approccio che integri l'extrascuola con il sistema dei valori scolastici, i metodi di apprendimento e di insegnamento, i processi decisionali e, nei limiti del possibile, l'elaborazione dei programmi dei corsi.

Al centro di questo ambiente di apprendimento democratico vi sono gli alunni e gli studenti che vanno considerati come soggetti i cui diritti devono essere riconosciuti ovunque. Da questo punto di vista è importante valorizzare la cultura e gli stili di vita democratici dei giovani, i loro bisogni, le loro attese e il modo stesso in cui cercano di far sentire le loro esigenze così da farne il punto di partenza. Al tempo stesso, andrà attribuito pari valore alle attitudini, alla formazione e alle qualifiche conseguite nei contesti sia formali che informali.

Il libro assume un carattere festoso in quanto è stato pubblicato da un gruppo di colleghi in onore di Luciano Corradini al termine della carriera accademica. Il volume intende fare il punto e offrire orientamenti sugli aspetti teorici, culturali e didattici relativi alla scuola italiana e alla formazione dei docenti, nel contesto della scuola europea e dell'educazione a vivere in Europa. Esso costituisce un contributo molto utile per affrontare in modo vincente la situazione drammatica e stimolante che caratterizza la convivenza civile del nostro tempo.

G. MALIZIA

CALLINI D., *Società post-industriale e sistemi educativi*, Milano, Franco Angeli, 2006, pp. 115.

L'educazione, con tutte le sue problematiche epistemologiche, ontologiche, etiche, è uno dei grandi temi e problemi irrisolti della società post-industriale, nonostante le continue innovazioni tecnologiche e lo sviluppo incessante del benessere, all'interno della società capitalista dell'intero occidente.

L'autore si pone all'inizio una domanda molto importante: "Quale società erediteranno i nostri figli?". A questa domanda inquietante non vi sono risposte certe. Di sicuro ci sono innumerevoli indizi preoccupanti che toccano in generale tutte le varie sfere dell'esistenza umana: la famiglia, la vita politica e del mondo nel suo complesso, il progresso della scienza, l'evoluzione dell'ambiente e dell'ecosistema, l'economia internazionale.

Qualsiasi processo educativo e d'apprendimento si basa sulla percezione personale e col-

lettiva del mondo circostante e tutto ciò che i giovani vedono e osservano, sentono e percepiscono della società in cui vivono, determina profondamente e visceralmente il loro percorso di costruzione dell'identità, dei valori, del senso della vita.

Alla radice dei diversi problemi della società vi è sicuramente la perdita di "senso" che, oltre a determinare un dilagante "relativismo etico", finisce col sostenere e riprodurre all'infinito un'illusoria e sterile ricerca di forme effimere di felicità, spesso condizionate da invisibili processi di consumo coatto, e soprattutto col favorire la diffusione di quel sentimento sociale ispirato al più cinico pragmatismo quotidiano. Sempre più di frequente ci si interroga sul mondo che sta cambiando e sulle molte incertezze che dovranno affrontare gli adulti di domani.

La struttura del volume è concepita in modo tale da accompagnare il percorso di comprensione delle principali trasformazioni della società e delle implicazioni di queste sui sistemi educativi. In prima battuta si affronta, infatti, il tema del cambiamento socioeconomico, per passare poi all'evoluzione dei sistemi educativi, arrivando infine a delineare le nuove prospettive della sociologia dell'educazione e i possibili contributi all'innovazione delle strategie e delle pratiche educative.

Questo lavoro si rivolge quindi a tutti coloro che per motivi professionali o culturali sono interessati ad approfondire le problematiche dei sistemi e dei processi educativi, all'interno dei vari contesti generativi d'apprendimento: la famiglia, la comunità locale, la scuola, la formazione professionale l'associazionismo sociale, culturale e religioso, le reti virtuali e mass media.

G. MALIZIA

Convegno

**FORMAZIONE PROFESSIONALE:
PER DARE A TUTTI UN FUTURO**

Arese (MI), 27 ottobre 2006

Organizzato dal CNOS-FAP e dal Centro salesiano di Arese

In collaborazione con

Università Pontificia Salesiana, COSPES, CIOFS/FP, AFGP, CSL, ECFOP,
ENAIP, Fondazione Luigi Clerici, IAL

Programma

Ore 9.00 Accoglienza dei partecipanti, presso il cinema-teatro Arese in Piazza Dalla Chiesa (di fronte al Municipio)

Ore 9.30 Saluto delle istituzioni:

- Don Vittorio Chiari, Direttore del Centro salesiano di Arese
- Gino Perferi, Sindaco del Comune di Arese
- Roberto Formigoni, Presidente della Regione Lombardia
- Rosaria Rotondi, Assessore alla Formazione professionale della Provincia di Milano
- Mario Giacomo Dutto, Direttore Ufficio scolastico regionale

Ore 10.00 Sessione mattutina
Coordina i lavori il professor Michele Colasanto, Presidente di Forma

- Don Pascual Chavez, Rettor maggiore dei Salesiani
“La formazione professionale dei salesiani nel mondo: un successo educativo”
- Mario Monti, Presidente Università Bocconi
“La formazione professionale e il disagio giovanile nel mondo globalizzato”

Coffee break

- Savino Pezzotta, Presidente Fondazione “Ezio Tarantelli”
“Giovani e mondo del lavoro”
- Gustavo Pietropolli Charmet, Psichiatra
“Il disagio degli adolescenti, oggi”

Ore 13.00 Buffet

Ore 14.00 Sessione pomeridiana presso il Centro salesiano in Via don Della Torre, 2 (ogni incontro è ripetuto due volte)

- *La Formazione professionale per la prevenzione del disagio e della dispersione scolastica.* A cura di CNOS-FAP, CIOFS-FP, AFGP, CSL, Fondazione “Luigi Clerici”, ECFOP, ENAIP, IAL.
- *La sperimentazione triennale lombarda.* A cura di CNOS-FAP, CIOFS-FP, AFGP, CSL, Fondazione “Luigi Clerici”, ECFOP, ENAIP, IAL.

- *La formazione professionale dei salesiani in Europa: Spagna, Germania, Albania.* A cura del CNOS-FAP nazionale e della Università Pontificia Salesiana.
- *I giovani della formazione professionale in Italia: risultati di una ricerca.* A cura del CNOS-FAP nazionale e dell'Istituto di sociologia dell'Università Pontificia Salesiana.
- *Una rete tra formazione professionale e scuola per il successo formativo: il progetto ReSFor.* A cura di CNOS-FAP Regione Lombardia, CIOFS-FP Lombardia, ISRE, Istituto paritario "Maria Ausiliatrice", ITI "Don Bosco", COSPES.

Saluto introduttivo

DON VITTORIO CHIARI¹, Direttore del Centro salesiano di Arese

Vorrei introdurre questo nostro convegno “*Formazione Professionale: per dare a tutti un futuro*” anzitutto ringraziando chi ha ubbidito al nostro pressante invito: a don Pascual Chavez, nostro Rettor maggiore, al professor Mario Monti, economista di valore internazionale, a Savino Pezzotta che, avendo conosciuto la fatica del lavoro fin dalla giovinezza, è diventato appassionato difensore dei lavoratori, al professor Charmet, profondo conoscitore dell’animo umano e di quello giovanile che appassiona tanto ognuno di noi.

Non è presente il Presidente della Regione Lombardia Roberto Formigoni, che però ci ha inviato un suo messaggio, così come il Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Fioroni.

Un grazie alle altre autorità presenti: alla signora Rosaria Rotondi, che rappresenta la Provincia, da sempre amica aperta al nostro mondo; al Sindaco di Arese, Gino Perferi, che ci fa sentire di casa in città; al professor Tropea, che rappresenta il professor Dutto a nome della scuola, lo spazio di cultura che tutti abbiamo abitato per crescere uomini liberi e responsabili.

Un fraterno ringraziamento a Monsignor Carlo Faccendini, che ci porta il saluto della Chiesa di Milano e del Cardinale Dionigi Tettamanzi, che segue con sollecita attenzione i problemi dei giovani.

Un saluto a voi formatori e docenti degli Enti e dei Centri di formazione professionale; al presidente Michele Colasanto, dell’Università Cattolica di Milano, che rappresenta Forma e che ha accettato volentieri il compito di coordinare il convegno.

Un caro ringraziamento a chi è arrivato da lontano, dalla Spagna, dalla Germania, dall’Albania.

A voi che siete qui con noi un grazie sincero, nella certezza che quanto stiamo proponendo non andrà perduto; se il convegno oggi è vivo lo dobbiamo anche a Mauro Colombo, nostro collaboratore, e a tanti amici che in prima persona hanno dato il loro tempo per la sua realizzazione.

Ho concluso.

Arese vi accoglie con gioia.

Buon lavoro.

¹ Il documento è frutto di una sbobinatura non controllata dall’autore.

Messaggio inviato dal Ministro della Pubblica Istruzione

GIUSEPPE FIORONI

Gentilissimo Direttore,

ho accolto con molto piacere l'invito da Lei rivoltomi a partecipare al Convegno che si svolgerà ad Arese il 27 ottobre 2006 e mi sono impegnato ad essere presente per una molteplicità di motivi.

Il tema del Convegno – *Formazione professionale: per dare a tutti un futuro* – coniuga due aspetti a cui ho rivolto particolare attenzione fin dall'inizio del mio mandato. Già nelle "Linee programmatiche" esposte alle Commissioni cultura di Camera e Senato ho avuto modo di rimarcare che la scuola non può lasciare indietro nessuno e che "la madre di tutte le battaglie consiste nel contrastare le patologie dell'insuccesso scolastico, della demotivazione all'apprendimento, degli abbandoni".

Il tema della formazione professionale riveste un ruolo centrale nel nostro sistema educativo e rappresenta una concreta risposta al problema del disagio e della dispersione scolastica.

Per questi motivi e soprattutto per essere vicino a quei ragazzi che, come Lei asserisce, "spesso rifiutano la scuola o dalla scuola sono messi al margine per problemi che suscitano" mi ero impegnato a partecipare, ma sopraggiunti e improrogabili impegni di natura istituzionale mi impediscono di essere presente.

Le sarei molto grato, comunque, se volesse parteciparmi le riflessioni che scaturiranno dal Convegno.

Rivolgo, pertanto, il mio saluto più vivo ai ragazzi che frequentano il Centro salesiano San Domenico Savio, a Lei e ai suoi collaboratori e a tutti i partecipanti al Convegno con l'augurio che unendo i nostri sforzi si possa dare una risposta efficace ai tanti ragazzi demotivati alla scuola.

Roma, 26.10.06

Formazione professionale e disagio

Arese, 27 ottobre 2006

ROBERTO FORMIGONI
Presidente della Regione Lombardia

Voglio ringraziare gli amici del **Centro Salesiano San Domenico Savio**, che hanno costruito negli anni uno dei non rari esempi di eccellenza prodotti dalla società civile lombarda. Non è mai retorico o superfluo ripetere che lo sviluppo di un territorio è sempre strettamente connesso alla presenza di una pluralità di soggetti che, a partire da motivi ideali, costruiscono opere capaci di condividere e di rispondere alle persone, nei loro bisogni e nelle loro aspettative.

Proprio per questo, da undici anni il governo regionale lombardo ha deciso di scommettere con decisione su questa vitalità sociale, adottando il principio di sussidiarietà come metodo più adeguato per riconoscere e sostenere il meglio della creatività dei lombardi.

Il capitale umano, baricentro della competitività

Sussidiarietà, dunque, come spostamento del baricentro dallo Stato alla società, come riconoscimento di un servizio fatto da privati ma a tutti gli effetti pubblico.

Sussidiarietà come spostamento dell'asse amministrativo dal *welfare state* come stampella del mercato alla *welfare society* come seconda faccia della competitività.

In questi anni ci siamo convinti, perciò, che l'obiettivo indispensabile da raggiungere per intraprendere la sfida della competitività è la creazione di *politiche che incentivino la crescita integrale della persona*.

La nostra esperienza quotidiana, ma anche il lavoro di ricerca di emi-

nenti studiosi e premi Nobel, dice che il primo e più decisivo capitale di una società e di un sistema economico è composto dalle persone.

Questo è vero sempre, ma in particolare nei casi in cui vi sia un disagio più o meno grande a rendere più complicata la strada dell'integrazione e dello sviluppo personale.

La storia di questi 60 anni di *welfare* italiano ha dimostrato abbondantemente che *non è l'assistenzialismo di Stato a trasformare il disagio in un progetto di vita, nel rilancio di una persona.* È invece la capacità di uomini e donne di intercettare il bisogno, di farsi prossimo a chi è in difficoltà, di *provare a rispondere non con procedure astratte e burocratiche, ma con la concretezza che può esserci solo in una relazione tra persone.* Ecco: anche su questo la sussidiarietà indica la rotta. Non è lo Stato a dover fare queste cose, ma è lo Stato e sono gli enti territoriali a dover fare tutto il possibile per sostenere gli sforzi di quel privato sociale che da sempre svolge bene questi compiti.

Le sfide dell'oggi e del domani

Per vincere questa grande sfida, attraverso la quale passa il benessere nostro e dei nostri figli, c'è bisogno di *ridefinire in modo organico l'intera filiera che dall'istruzione giunge fino al lavoro.*

- *Serve un modello di istruzione in cui non sia più estraneo il criterio del merito, sia per gli insegnanti sia per gli studenti.* Ci devono essere gli incentivi per fare bene, consentendo ad ognuno di spendere il proprio talento e di cogliere la propria opportunità. Far vincere il merito non significa infatti dar spazio alla competizione selvaggia, come qualcuno pensa, ma *ridare dignità al compito di ciascuno nel concorrere ad un miglioramento, ad un bene comune, come la grande tradizione cristiana ed occidentale ci ha sempre insegnato.*
- *Serve poi il potenziamento di un sistema di formazione continua,* che accompagni i lavoratori nell'arco di tutta la vita professionale. Questo è il vero avamposto del nuovo *welfare*, l'angelo custode che segue e sviluppa i percorsi di una carriera. *Un sistema formativo che non sia autoreferenziale,* che non parta dall'offerta ma dalla domanda reale, adeguandosi continuamente a ciò che il mercato chiede.
- Infine, serve un *mercato del lavoro* che sappia coniugare flessibilità e tutele del lavoro, dove ci sia spazio per la libera presenza di una pluralità di soggetti pubblici e privati che aiutino le persone a trovare lavoro.

Modello lombardo e capitale umano

La Lombardia ha posto in questi anni le basi per creare questo quadro organico di regole in grado di *innovare l'intero sistema di istruzione, formazione e lavoro* adeguandolo alle nuove sfide.

Nella *riforma della istruzione e della formazione professionale*, nata nell'alveo del Comitato strategico per la competitività e confrontata con tutti i soggetti sociali e territoriali, viene rilanciata la centralità della formazione professionale come *eccellenza storica della Lombardia*. Con il sistema dell'accreditamento abbiamo riconosciuto *pari dignità agli istituti pubblici e privati*, prevedendo

- 1) una *flessibilità* – sia nei singoli percorsi sia nella passerella da un canale all'altro – che consente a ciascuno di valorizzare il proprio talento
- 2) un *riconoscimento del titolo di studio* che avvalora l'iter scelto
- 3) una *competizione virtuosa tra formatori e istituti*, sia attraverso modalità innovative di finanziamento legate alla capacità di attrazione sia attraverso una valutazione di qualità da parte di un soggetto terzo.

Abbiamo cercato di avvicinare le necessità formative al territorio e alla sua struttura produttiva attraverso il progetto dei poli formativi per la formazione tecnica superiore. Esso si basa sulla capacità di individuare in maniera specifica e puntuale le esigenze dei sistemi produttivi locali e di saperle tradurre in opportune e appropriate forme organizzative di intervento formativo.

La recente *riforma del mercato del lavoro* farà invece in modo che la persona in cerca di lavoro possa definitivamente trovare le porte spalancate di una pluralità di soggetti, pubblici e privati, che insieme costruiranno la rete dei servizi per l'impiego e l'occupabilità della nostra regione.

Per garantire efficienza ed equità, abbiamo voluto creare la figura innovativa del *“valutatore indipendente”*, vero e proprio garante dell'efficacia del sistema che sarà chiamato a verificare il buon funzionamento di tutta la filiera dell'istruzione, della formazione e del lavoro.

Grazie a questa legge potremo per primi in Italia dare il via a un vero *“mercato sociale del lavoro”*, in cui tutti i soggetti avranno pari dignità e in cui i cittadini in cerca di lavoro potranno essere ancora più aiutati a risolvere i loro problemi. Una grande conquista che ci porterà ancora una volta ai livelli di eccellenza delle grandi regioni europee.

Conclusioni

Siamo insomma impegnati nella ricostruzione di un sistema che sappia accompagnare le persone. Con un unico, grande obiettivo: quello di sostenere gli sforzi di tutti coloro i quali si impegnano a tirar grandi i ragazzi, a intercettare i disagi di giovani e adulti, a provare a rispondere ai bisogni di tutti.

Proprio per questo, però, sono molto allarmato da quanto sembra avere in animo il nuovo Governo proprio sul tema dell'istruzione e della formazione professionale. Dalla *Finanziaria* attualmente in via di approvazione emerge chiaramente un disegno di carattere neo-centralistico, volto ad istituire un rapporto diretto tra Ministero ed Istituzioni *“autonome”* scolastiche, teso ad escludere il livello regionale. In tale disegno non viene assolu-

tamente presa in considerazione l'ipotesi di un trasferimento di funzioni, beni e risorse alle Regioni. Essendo l'autonomia scolastica ancora di tipo puramente "funzionale", le istituzioni, in tale disegno, diventano articolazioni a livello territoriale dello stesso Ministero; gli Uffici periferici dello stesso (con forte depotenziamento dell'USR, ovvero del livello regionale) sono depotenziati.

È evidente a tutti come la logica sottesa alla Finanziaria vada nella direzione opposta a quella del Titolo V della nostra Costituzione, che va finalmente attuato. Per questo la Regione Lombardia ha avviato un percorso per chiedere, *come prevede l'art. 116, terzo comma, nuovi poteri legislativi* da cui deriveranno nuove competenze amministrative anche alle autonomie territoriali e locali. Questo regionalismo differenziato, che deve procedere di pari passo con l'attuazione del federalismo fiscale, *rappresenta la possibilità di rimettere in moto il Paese, la sua creatività e competitività*, valorizzando in modo sussidiario i diversi livelli istituzionali ma soprattutto i diversi territori e le comunità civili.

In questo quadro la Lombardia sta valutando di richiedere la competenza esclusiva sulle norme generali sull'istruzione, nel rispetto dei livelli essenziali fissati a livello nazionale. Questo significherebbe identificare un percorso condiviso per un trasferimento di funzioni, che nel nostro intendimento deve essere finalizzato alla piena attuazione dell'autonomia scolastica.

Crediamo infatti che non l'ente regione, ma *il Sistema Lombardia*, con tutta la sua articolata presenza istituzionale, *abbia le potenzialità per gestire nuove e più ampie competenze*, nella piena attuazione della Costituzione.

Non abbiamo bisogno di un nuovo vento centralista, ma di maggiori autonomie e maggiori risorse, per rispondere al meglio alle esigenze dei cittadini, per non mortificare un capitale umano fatto di tantissimi talenti da educare, da formare e da introdurre al lavoro secondo un disegno decisamente orientato al bene comune. Ne va del nostro futuro.

La formazione professionale dei Salesiani nel mondo: un successo educativo

DON PASCUAL CHÁVEZ, Rettor Maggiore dei Salesiani

Siamo in tanti quest'oggi a riflettere sulle sfide che vengono dal mondo dei giovani.

Il vostro essere qui è segno che nutrite nel cuore una passione educativa; che avete voglia di riflettere su una delle tante risposte da dare ai giovani: la formazione professionale, da molti considerata scuola di basso profilo, che non riserva prestigio a chi vi lavora. Come se un domani il prestigio sociale sarà ancora determinato dal tipo di lavoro aureolato in mitiche figure professionali, e non invece se esso sarà effettivamente riconosciuto a chi dimostrerà capacità utili allo sviluppo della società civile.

L'essere qui è segno del vostro amore a chi, nel mondo giovanile, soffre maggiormente dei rapidi cambiamenti di questo mondo: è facile mettere al margine quelli che fanno fatica, i ragazzi e le ragazze che fanno problema, chi non accetta facilmente quanto viene proposto o imposto dagli adulti, nella scuola, nel tempo libero, nello stile di vita moderno interessato, come ben sappiamo, più alla quantità che alla qualità, più all'immagine che all'essere.

Mia missione, come superiore della Congregazione Salesiana sparsa nel mondo, è di cogliere le voci, che provengono dai giovani dell'Occidente come di quelli dell'Oriente, giovani del Nord e quelli del Sud, giovani che stanno vivendo il dramma di guerre, che non sembrano terminare mai, giovani che vivono nella miseria e nella povertà più assoluta, giovani della società opulenta, che pure non sazia la fame e sete del loro cuore, sempre inquieto, sempre in cerca di una estasi che non li rasserena, di una felicità a basso costo, ma che non li tranquillizza, anzi li porta a fuggire da se stessi, dagli altri, dalla vita.

Li ho incontrati nell'estrema miseria delle *favelas* del Brasile come nel lusso esibito di Paesi dell'Occidente, li ho incontrati nell'abbandono, chiusi

in se stessi, nella propria ricerca di sé, così come li ho incontrati nella ricchezza del dono dei giovani del Volontariato Internazionale, al lavoro in Africa o in Asia o sulle Ande latinoamericane.

È un mondo misterioso e in rapido mutamento quello dei giovani, per cui noi adulti dobbiamo essere molto attenti e rispettosi, quasi in religioso ascolto delle loro domande, che spesso ci mettono in crisi, incrinando le facili sicurezze nelle quali spesso ci crogioliamo, ritenendo di aver noi adulti tutte le ragioni; senza sentirci in dovere di ascoltare loro, i giovani, che consideriamo immaturi, viziati, poco responsabili o ignoranti e dunque senza diritto di parola di fronte alla nostra intelligenza, alla nostra arroganza di cittadini, appartenenti magari a popoli ricchi di cose ma, forse, poveri di cuore.

Scrivendo ai miei Salesiani, invitandoli a riscoprire don Bosco, un Santo antico e sempre nuovo, ho indicato loro alcune urgenze giovanili alle quali dobbiamo tentare di dare una risposta ragionevole, di cuore.

I giovani ricercano *qualità di vita*, ricercano *spiritualità* e trascendenza, richiedono un *accompagnamento* da parte di adulti che li ascoltino, li capiscano e siano capaci di orientarli.

Esiste in loro una forte domanda di *nuovi rapporti* di amicizia, di affetto, di compagnia, per superare le carenze affettive che li rendono insicuri, poco fiduciosi di sé e incapaci di stabilire rapporti stabili e profondi.

Tra i giovani appaiono *nuove forme d'impegno* e di partecipazione nel sociale, come le esperienze di volontariato o di servizio civile nelle sue svariate forme e stili. Lo si evince dal pullulare di movimenti *no-global*, ecologisti, pacifisti, che manifestano il loro desiderio di costruire mondi nuovi.

A fronte riscontriamo la situazione di *povertà*, generata da un sistema economico neoliberista, che obbliga molti giovani a ricorrere a forme inaccettabili di sopravvivenza.

A fronte riscontriamo la cultura della *violenza*, vissuta come reazione al disagio: i fenomeni della droga, del terrorismo, delle guerre, i ragazzi soldato, i genocidi... I livelli di delinquenza sono drammaticamente cresciuti nei Paesi in via di sviluppo. La delinquenza giovanile è spesso correlata con l'abuso di alcool e di droghe; in Africa essa è correlata alla fame, alla povertà, alla disoccupazione.

Problemi gravissimi, che sento nelle mie carni, che obbligano me, la mia Congregazione Salesiana, a fare nuove scelte di frontiera, partendo non da zero, ma con il bagaglio carismatico delle esperienze che don Bosco ci ha lasciato, profetiche ai suoi tempi ed attuali ancora oggi.

Tra di esse la memoria del "gusto" dell'educare, l'attenzione ai giovani più in difficoltà, alle fasce popolari, a quelli che contano meno, per i quali l'educatore di Torino ha inventato nel passato varie risposte: dagli oratori, ai convitti, alle scuole umanistiche e a quelle, conosciutissime ed apprezzatissime, della formazione professionale.

Erano gli orientamenti che dava al Ministro Francesco Crispi, il 21 febbraio 1878, quando gli aveva chiesto come affrontare il problema dei ragazzi "discoli":

“Il Governo... può cooperare nei seguenti modi:

1. Somministrare giardini [spazi] per i trattenimenti festivi; aiutare e fornire le scuole e i giardini del necessario suppellettile;

2. Provvedere locali per ospizi, fornirli dei necessari utensili per le arti e mestieri, cui sarebbero applicati i fanciulli ricoverandi”.

Linguaggio antico che possiamo tradurre: aprire oratori o centri giovanili e dare la possibilità di istruirsi e di formarsi al lavoro, essendo il lavoro una vera disciplina interiore, il segreto per misurare le proprie capacità, un modo per essere al servizio degli altri, sentirsi utili, ritrovare una dignità nuova per chi rischia di dover vivere di espedienti, sulla strada, vittima dell'ignoranza e dell'ozio.

Il primo Oratorio di don Bosco è nato come iniziativa per i giovani lavoratori. Non possiamo dimenticarlo, così come non possiamo dimenticare l'identikit del primo ragazzo accolto: orfano, analfabeta, emigrante, manovale. “In generale, scriverà don Bosco, l'Oratorio [all'inizio] era formato di scalpellini, muratori, stuccatori, selciatori, quadratori e di altri che venivano da lontani paesi”.

Don Bosco stesso era stato un piccolo lavoratore, uno studente lavoratore e aveva conosciuto fin da piccolo la fatica del lavorare sotto padrone.

Nella maturità aveva capito subito che anche la nuova legge del 1859, la famosa legge Casati, non rispondeva ai bisogni dei più poveri, di chi viveva al margine della società: essa si rivolgeva ad altri giovani e non parlava assolutamente di formazione al lavoro. L'istruzione tecnica, pur contemplata, era intesa come percorso formativo delle leve commerciali direttive; all'istruzione professionale non vi era dedicato neppure un accenno.

Don Bosco completerà, a suo modo si intende, quello che mancava nella legislazione con l'istituzione di laboratori e successivamente delle scuole professionali: nascerà in Valdocco la *parva charta* della Congregazione, il modello che verrà esportata in tutto il mondo di una Casa salesiana che si rivolge a studenti e ai giovani lavoratori, tenendo ben presente che non tutti i suoi ragazzi erano chiamati agli studi classici o magistrali o commerciali. Erano chiamati “artigiani” ed avevano un regolamento e un itinerario educativo studiato appositamente per loro.

Sul modello di Torino, ho trovato case per studenti ed artigiani a Buenos Aires come a Santiago del Cile; a Milano e a Sesto San Giovanni, al Borgo Ragazzi a Roma, in Spagna e in Germania, in Albania, in Russia, ad Alessandria d'Egitto e al Cairo, in Corea come nelle Filippine. Noi salesiani siamo stati chiamati per oltre un secolo – e lo siamo tuttora – sotto tutte le latitudini, presso popoli di ogni razza, cultura e religione a fondare scuole e centri per la formazione professionale. E con noi tanti altri, religiosi, religiose e laici. E se è un fatto che alle scuole professionali salesiane e alle loro esperienze si sono ispirate legislazioni di numerosi Paesi, Italia compresa, è pure incontrovertibile il grande contributo che gli ex allievi salesiani – che nella scuola avevano non solo appreso un mestiere ma anche “imparato ad imparare” – hanno dato al sorgere e allo sviluppo industriale di tanti Paesi, europei ed extraeuropei.

Sono di don Bosco alcuni dei primi contratti in difesa degli apprendisti: sono del 1852, ben prima che la legislazione negli Stati italiani introducesse l'istruzione obbligatoria e vietasse l'impiego lavorativo di minorenni al di sotto dei 9 anni.

Ritengo di avere il diritto di parlare a nome di decine di migliaia di ex-allievi ed allievi delle nostre Case sparse nei cinque continenti, anche di quelli di Arese, dove ragazzi e giovani che talora affettuosamente chiamiamo "piccoli Barabba", attraverso il lavoro, hanno potuto costruire il loro futuro.

Da una ricerca guidata dal sociologo Gian Carlo Milanese, leggo come questi ragazzi, a quei tempi inviati dal tribunale per i minori, abbiano maturato "una fondamentale attitudine positiva al lavoro e una mentalità capace di notevole adattamento alle difficoltà che solitamente accompagna il lungo processo di inserimento nel mondo del lavoro, proprio attraverso l'esperienza della formazione professionale, tanto lodata da Paolo VI, il papa che aveva voluto che i Salesiani si misurassero ad Arese con ragazzi e giovani in difficoltà dell'antico riformatorio".

Le testimonianze di questi cinquant'anni più volte hanno confermato la bontà del metodo, delle scelte iniziali, di quando i Salesiani, entrando in Arese, per prima cosa hanno creato laboratori moderni, all'altezza dei tempi, per formare i ragazzi al lavoro, coinvolgendo le stesse imprese, alcune delle quali, nel tempo, sono intervenute per dotare i laboratori di mezzi e tecnologie innovative e rispondenti ai tempi.

Ma quello che valeva un tempo, quello che è valso per un secolo e mezzo, vale ancora oggi? Ce lo siamo domandati nei nostri Capitoli Generali, che prima di me si sono interrogati sull'importanza della formazione professionale.

Il compianto Rettore Maggiore lombardo, don Egidio Viganò, sul tema, nel 1988, tenne una magistrale lezione al Teatro La Scala di Milano, in una serata memorabile dove il senatore Spadolini nel suo intervento, esaltava una delle invenzioni più originali e geniali di don Bosco: «il coadiutore salesiano, la figura del religioso-laico-salesiano che permise di non trasformare i laboratori in serbatoi per le fabbriche del tempo (si ricordi che eravamo nel periodo di sviluppo capitalistico) ma in luoghi dove si mirava a formare l'uomo che lavora: onesto, fedele agli impegni, capaci di creatività, in grado di stare con gli altri, in forme di convivenza e di solidarietà, portando i ragazzi come diceva il santo del lavoro "all'avanguardia del progresso"».

Se devo dare una risposta sull'oggi, superando il senso di nostalgia che a volte mi prende quando parlo delle memorie del nostro passato, anticipo una richiesta che vorrei ribadire al termine della mia relazione: noi Salesiani d'Italia chiediamo fermamente al Ministro della Pubblica Istruzione, al Governo di cui fa parte e alle Regioni, di valorizzare e di mantenere istituzionalmente l'offerta dei percorsi sperimentali triennali di Formazione Professionale Iniziale, ai quali si possono iscrivere ragazzi e ragazze dopo la scuola media attuale.

Attraverso queste sperimentazioni, infatti, soprattutto per l'impegno alla propria missione che gli Enti di Formazione Professionale assicurano:

- si prende atto delle diverse situazioni di vita degli adolescenti in ingresso;
- si corrisponde con flessibilità ai diversi stili di apprendimento dei giovani a rischio;
- si elaborano adeguati contenuti, progettati per raggiungere obiettivi educativi di pari dignità rispetto a quelli indicati nei percorsi del sistema dell'istruzione;
- si progetta, infatti, il percorso per conseguire una qualifica professionale di secondo livello europeo, che richiede adeguate conoscenze e competenze;
- si valorizzano le esperienze operative e le verifiche intermedie e finali;
- si opera un confronto critico con il mondo del lavoro, le sue esigenze e dinamiche;
- si matura il senso di responsabilità attraverso *stages* formativi progettati con le imprese presenti nei rispettivi territori.

Per gli educatori salesiani e per i loro collaboratori l'impegno nella Formazione Professionale Iniziale si colloca anche nell'azione "preventiva" del disagio che ragazzi e ragazze incontrano, quando abbandonano la scuola e si disperdono nel lavoro nero o rischiano la devianza. Tale "azione preventiva" è urgente, in quanto emerge sempre più un clima che tende a sminuire il valore della formazione umana, intesa come esigenza di risposte interiori al significato della vita e come sviluppo della capacità di decisioni libere, a vantaggio di una maggiore attenzione ai problemi scientifici e tecnico-produttivi, che rischia di sacrificare all'obiettivo della produzione e della competizione il rispetto della singola persona e dei suoi valori umani.

I recenti dati statistici rilevano che, in Italia, su 100 giovani che entrano nella scuola dell'obbligo: 5 abbandonano senza conseguire la licenza media; 12,1 non si iscrivono alla scuola secondaria superiore; 58,6 conseguono il relativo diploma; 40 si scrivono all'università; 11,6 conseguono la laurea.

Se è vero, come dimostrano le statistiche, che la fuga dalla scuola o l'emarginazione dei soggetti a rischio avviene nel biennio dopo la media, ne consegue che è lì, a quella età, che si deve intervenire con un nuovo impegno educativo, pedagogico, didattico e di orientamento perché non si radicalizzi il disagio e non si trasformi in devianza; l'attendere oltre è rischioso per i giovani coinvolti e per la stessa società.

Inoltre si devono prendere in considerazione anche i risultati di studi recenti condotti nell'ambito della pedagogia, che sottolineano la differenza, la diversità e la necessità di percorsi che non umilino i ragazzi, ma che rispondano alle loro reali capacità: le loro intelligenze non sono tutti uguali, e come l'affermazione che "la legge è uguale per tutti" è stata molte volte smentita dalla realtà, così percorsi non diversificati e rigidi lasciano per strada troppi giovani.

In una società della conoscenza credo che si debba apprezzare l'obiettivo educativo, culturale e sociale di offrire a tutti i giovani fino all'età di 16 anni percorsi obbligatori di istruzione e di formazione, nella prospettiva di

acquisire un diploma di scuola secondaria superiore o una qualifica professionale entro il 18° anno di età.

Ma nello stesso tempo credo limitante obbligare tutti a seguire un medesimo percorso, senza alcuna libertà di scelta per i giovani e le loro famiglie, nel rispetto delle attitudini, dei vissuti talvolta sofferti, delle capacità e dei talenti di ciascuno.

Se queste sono le opportunità che offrono le sperimentazioni dei percorsi di formazione professionale iniziale, si dovrebbero, ovviamente, valutare i risultati conseguiti, verificare chi viene assunto dagli imprenditori e dalle imprese oggi, prima di relegare tali interventi a funzioni complementari, di mero “addestramento” o di “adattamento” alle innovazioni tecnologiche.

È questa la richiesta che i Salesiani e i loro collaboratori avanzano con forza e responsabilità civile – in autentica consonanza pure con quanto avviene negli altri Paesi d'Europa – in un momento in cui si vogliono operare ampie riforme che incidono sul complessivo sistema educativo del nostro Paese.

Siamo figli ed eredi di un educatore, don Bosco, che ieri si confrontava con la legge Casati, la legge Coppino e tante altre disposizioni di legge, e che oggi ci sprona a misurarci con altre sfide culturali, politiche e sociali che interpellano anche gli Enti di Formazione Professionale che, in Italia, aderiscono alla Associazione nazionale Forma, che rappresenta circa l'80% della formazione professionale del nostro Paese.

Questa nostra richiesta non muove, quindi, sulla base di un retaggio storico, pure glorioso, né da una presenza da “nicchia” sopravvissuta ai tempi moderni, ma da una comune idealità e solidarietà associativa che ci li fa sentire vicini, testimoni di fedeltà alla Dottrina Sociale della Chiesa e che trova conferma in documenti e intese che la Associazione Forma elabora e socializza.

La formazione professionale e il disagio giovanile nel mondo globalizzato

MARIO MONTI¹, Presidente Università Bocconi di Milano

Ho colto volentieri l'invito e ho voluto essere qui oggi per riflettere brevemente con voi sulla Formazione Professionale, pur non essendone io un esperto.

Ho accolto questo invito per due ragioni: la prima perché, come economista e come commissario europeo (e direi anche come cittadino), ho sempre più avvertito l'importanza della formazione professionale, sia come tema specifico sia perché partecipa dei valori e delle problematiche più generali della formazione, dell'istruzione e della cultura.

La seconda ragione, che sarebbe stata sufficiente in sé, è la profonda ammirazione che ho per l'opera dei Salesiani nel mondo: oggi abbiamo la fortuna di avere qui il rappresentante di vertice di questa opera, il Rettore Maggiore. E per l'opera dei Salesiani ad Arese mi fa piacere sottolineare il legame tra il Centro Salesiano S. Domenico Savio e l'Università Bocconi: è un legame intenso che Don Vittorio Chiari e noi della Bocconi siamo felici di mantenere vivo e di far crescere.

È un legame che – come sempre accade per i legami importanti – passa attraverso le persone e, in questo caso, in maniera particolare attraverso due persone. La prima è don Francesco Beniamino Della Torre, che è stato presente nella vita della Bocconi: dopo aver fondato il Centro Salesiano di Arese è stato direttore spirituale degli studenti bocconiani al San Ferdinando. Oggi la presenza nella Bocconi di Salvatore Grillo, con la sua grande vicinanza ad Arese, tiene viva la spiritualità degli studenti della Bocconi con la sua profonda, calda e qualche volta ruvida umanità.

Sono due istituzioni diverse, la Bocconi e questo Centro, ma io credo che abbiano missioni molto simili e che facciano parte di una più ampia e comune responsabilità, che è quella del contribuire alla formazione dei gio-

¹ Il documento è frutto di una sbobinatura non controllata dall'autore.

vani. Giovani che (immagino, non essendolo più da decenni) abbiano nel mondo di oggi gravissimo turbamento in qualunque posizione sociale si trovino.

Gli orizzonti della vita hanno subito cambiamenti rapidi, inimmaginabili solo qualche anno fa. In campo economico, abbiamo il fenomeno della globalizzazione, con tutte le profonde conseguenze sul mercato, sull'industria e sulle professioni. In campo culturale, siamo diventati un villaggio globale con un'invasione e una compenetrazione di culture, di modelli, di stili di vita; non solo per il fenomeno migratorio, che in sé è di vastissima portata, ma anche più in generale. In campo antropologico, dove forse il cambiamento è ancora maggiore, stiamo assistendo a una decisa riduzione da Dio all'uomo, dalla collettività al proprio io (il culto dell'immagine e del benessere individuale), dall'orizzonte temporale supremo dell'eternità al *hic et nunc*. È quello che spesso ci lamentiamo caratterizzi la vita politica e l'opera dei governanti in tutti i Paesi e cioè il *short turnism*: fare solo le politiche che possono dare rapido rendimento elettorale, perché non c'è tempo di aspettare nel lungo termine i frutti di politiche più profonde per il bene del Paese. Dalle speranze a lungo termine si è passati alle speranze che non vanno oltre il domani, dalle speranze qualitative (che riguardano l'essere) si è arrivati a quelle quantitative che riguardano l'avere.

Questi rapidi cambiamenti richiedono una capacità critica e un alto livello di istruzione e di formazione per evitare di essere omologati in basso, per coltivare la propria libertà e quella della comunità alla quale apparteniamo, per fare quella cosa difficilissima che è dare un senso alla vita, alla propria professione e rispondere al quesito che abbiamo dentro di noi: per chi viviamo, per chi lavoriamo?

Dobbiamo vivere quello che sta avvenendo con la globalizzazione e con tutte le sue conseguenze ramificate anche come una grande opportunità per tutti; è molto importante, per esempio, che l'Europa acceleri lo sforzo per essere un soggetto unitario capace di incidere sulle condizioni della competizione nel mondo, per dare una *governance* multilaterale al fenomeno della globalizzazione, per evitare che sia trascinato da un piccolo numero di grandi imprese multinazionali e da una superpotenza mondiale. Credo che l'Europa abbia un grandissimo ruolo, ma credo che prima debba mettere in ordine la sua casa; per esempio darsi un sistema di decisioni meno barocco, più tempestivo, più efficiente.

Tutto questo non è un tema completamente staccato dal disagio dei giovani!

Meno l'Europa è in grado di organizzarsi sul piano istituzionale e di funzionare, meno l'economia europea sarà competitiva; più gli europei saranno spiazzati, più difficoltà avranno a trovare lavoro e, come sempre accade, chi è meno tutelato e chi è meno avvantaggiato ne soffre di più.

Lo stesso discorso vale per le riforme, le famose riforme strutturali nei singoli Paesi. Non si deve pensare che siano maniacali volontà mercatistico-liberistiche quelle che suggeriscono di fare funzionare meglio i mercati: tutto quello che si può fare per aumentare il buon funzionamento dell'eco-

nomia è condizione necessaria (ancorché non sufficiente) per affrontare i problemi dell'equità della distribuzione.

In questo quadro in Europa io ho constatato l'importanza crescente che è data all'istruzione e alla formazione professionale, specialmente a quella iniziale. Temi importanti sempre, ma che hanno acquistato una necessità, un'urgenza e un'importanza ancora maggiore nel quadro della risposta alle sfide della globalizzazione.

In Italia (abbiamo ascoltato riferimenti importanti e competenti nei precedenti interventi) si rincorre da anni una riforma che dovrebbe riguardare il complessivo sistema educativo e di istruzione e formazione professionale. Obiettivo primario di ogni riforma risulta quindi combattere la dispersione dei talenti attraverso l'offerta di percorsi di istruzione e di formazione che siano in grado di sviluppare ruoli di cittadinanza attiva nella società e nel mondo delle professioni. È possibile raggiungere questo obiettivo per tutti? È realistico?

Noi sappiamo che tutti non ce la fanno, e oggi le statistiche confermano una forte dispersione scolastica; ma sono temi che conoscete meglio di me... Poi, naturalmente, a tutto questo si aggiungono ragazzi stranieri, ragazzi e ragazze con grave vissuto di sofferenze e di devianza... Disperdere potenziali talenti, non rispondere ai ragazzi dell'abbandono, ha un alto costo sociale sia nell'immediato che nel futuro, oltre all'enorme costo individuale per le persone.

Per questi ragazzi così fragili, spesso così soli, con poche risorse, c'è posto in un Paese come il nostro in rapido cambiamento? È possibile offrire percorsi motivanti di apprendimento e di qualificazione professionale, che arricchiscano quelli della "scuola di parola"? Stavo per dire "della scuola medio-alta", ma invece vorrei dire "diversa": perché dobbiamo veramente vivere il concetto della pari dignità, dove la dignità è data dal contributo quasi personalizzato che ogni modalità di istruzione e formazione può dare alla persona, e non dall'elevatezza, burocraticamente intesa, dello stile di insegnamento e di apprendimento. Una formazione che valorizzi le capacità operative concrete che questi ragazzi hanno. Che li renda capaci di essere e di andare professionalmente attraverso un percorso culturale che risponda ai loro bisogni e alle loro aspettative; che anche dia lo strumento e l'impulso iniziale per essere partecipi, qualsiasi sia la loro condizione, di quell'apprendimento nel corso della vita che ormai caratterizza, e deve caratterizzare, tutti.

Questa è la prospettiva che fa da riferimento a chi progetta corsi di istruzione e di formazione professionale, soprattutto iniziale; quella che risponde subito al momento del disagio che già esplode nella seconda-terza media. Da anni questa pedagogia e questa didattica ha superato lo stereotipo dell'addestramento professionale, proponendo percorsi culturali sempre più arricchiti e mirati, sia pure gradualmente strutturati in modo da raggiungere ragazzi e ragazze al punto in cui sono.

I contenuti di una qualifica professionale di secondo livello europeo (come sono quelli attivati dalle Regioni attraverso i percorsi sperimentali

triennali dopo la scuola media) non possono essere configurati come scuola di serie B, di basso profilo; per conseguire questi obiettivi di qualifica professionale di secondo livello europeo si richiedono formatori e insegnanti maggiormente preparati dal punto di vista pedagogico e didattico, capaci di competenze relazionali e professionali innovative e di qualità. Risorse umane da formare, aggiornare, qualificare, perché possano assicurare ruoli educativi che spesso non appartengono alle graduatorie di chi aspetta i bandi di pubblico concorso.

È questa la missione che hanno svolto i cosiddetti “enti storici” del sistema di FP nel nostro Paese, per dare dignità e posto ai ragazzi dell’abbandono e della dispersione, a quelli del disagio che maggiormente sono a rischio di devianza.

Io mi scuso e mi rammarico di non poter restare e di dovermi assentare, anche perché perderò le parole del Rettore Maggiore; ma le perderò solo temporaneamente, perché già questo avvio di mattinata mi ha talmente motivato verso i temi che oggi vengono discussi qui ad Arese che non mancherò di procurarmi i testi di ciò che verrà detto per poter meglio comprendere e meglio approfondire.

FP è formazione professionale, ma potrebbe voler dire Fare Persona.

Giovani e mondo del lavoro

SAVINO PEZZOTTA¹, Presidente Fondazione Ezio Tarantelli

Il tema che mi è affidato non è sicuramente uno dei più semplici, anche perché non siamo ancora in grado, dal mio punto di vista, di definire che cosa sta cambiando, perché siamo dentro un processo che è di cambiamento continuo.

Il dato vero su cui dovremmo riflettere è proprio la velocità dei cambiamenti ai quali noi facciamo una fatica enorme a star dietro: sono sempre davanti a noi! Rispetto a ieri in cui avevamo il tempo per gestire, governare, produrre, oggi siamo assillati, tutti in rincorsa.

Se usiamo il lavoro come cifra interpretativa della realtà, oggi esso è il luogo delle forti polarizzazioni; non costruisce la società e le relazioni come avveniva un tempo ma al contrario sembra destrutturare i legami e creare nuove barriere, nuove divisioni, nuove articolazioni.

Più compiutamente, affermerei che l'ingresso in quella che viene comunemente definita la "società dei lavori" delinea uno scenario di pluralizzazione spinta sia sotto il profilo professionale che settoriale. Sia dal punto di vista della prestazione che delle tutele noi eravamo abituati a fare cose a blocchi, e questo vale anche per la formazione professionale. Io non so se oggi possiamo fare ancora cose a blocchi, perché il lavoro non è più a blocchi. Non c'è più la classe operaia (per usare un termine antico) o le grandi aggregazioni in cui si preparavano i meccanici o i tornitori; oggi è tutta un'altra cosa, e c'è una frammentazione del lavoro e una dispersione che probabilmente ci chiamano a maggiori responsabilità.

Io credo che oggi abbiamo più responsabilità di ieri e credo che dovremmo recuperare (lo diciamo in quest'ambiente!) le capacità creative che per esempio ebbero i cosiddetti "Santi sociali", tra i quali don Bosco: la capacità di immergersi nella realtà per quella che essa è, e non per quella che ci lasciamo alle spalle e che ci piace, ci dà certezze e sicurezze.

Anche noi siamo chiamati, tutti, a rischiare un po', ma rischiare a favore delle persone e degli uomini. Le trasformazioni sono veramente profonde e

¹ Il documento è frutto di una sbobinatura non controllata dall'autore.

stanno creando anche dei drammi, delle tensioni vere, perché noi arriviamo con una società che non era attrezzata (e non lo è ancora del tutto) a gestire questa fase di transizione. Anzi, non sappiamo neppure se questa sarà una fase di transizione o se sarà una fase di continuità, cioè se rimarremo continuamente in transizione, perché la velocizzazione, i mutamenti e le trasformazioni ci danno più il senso di una società in continuo movimento o ribollimento. Che è quello poi che qualcuno definisce (qui ci aiuterà molto Michele Colasanto) la “società liquida”.

Ma come immergere in una società liquida il tema della formazione? Come immergere in una società destrutturata, sparpagliata, gli strumenti formativi adeguati alla individualizzazione dei processi di lavoro? Io credo che noi dovremmo essere in prima fila a fare una riflessione, perché di fatto quello che si sta indebolendo è il compromesso fordista che era basato su una divisione del lavoro fatta su classi sociali. C'erano i grandi agglomerati in cui agli uni era garantita la dimensione proprietaria e decisionale, con la profittabilità economica, e agli altri una subordinazione mitigata e compensata da un'attività a tempo pieno, indeterminato, garantito, stabile, definito nelle mansioni e nelle competenze e tante volte anche nella formazione necessaria. Perché questo era il compromesso: tu fai il padrone e io faccio l'operaio, però a me dai un posto fisso e tutte le altre cose.

Noi siamo entrati in una fase in cui questo compromesso cambia ed è entrato in discussione. In questa situazione, è messa in movimento la correlazione, un tempo garantita, tra lavoro stabile e inserimento relazionale solido, integrazione sociale, cittadinanza.

Le nuove tecnologie e la divisione internazionale del lavoro, cioè il fatto che la “fabbrica del mondo” si è spostata, hanno cambiato questo compromesso. Cina e India sono la nuova “fabbrica del mondo”, e ci creano problemi perché svuotano la nostra fabbrica di quelle mansioni sulle quali noi avevamo creato quel compromesso a cui mi riferivo prima. Questo per noi è un problema ancora maggiore rispetto a altri Paesi europei perché noi siamo ancora una nazione che ha una larga estensione di lavoro manifatturiero, che è quello più insidiato da quella che definiamo la “fabbrica del mondo”.

Inoltre, stanno crescendo nuove modalità organizzative. Provate a pensare, da un punto di vista organizzativo, dove sono le grandi fabbriche di un tempo... C'è chi come me è cresciuto nell'idea che Milano fosse una città industriale; ma non è vero! La città più industriale d'Italia è Belluno! Ma non è solo Milano a non avere più le industrie; è in tutta Italia che non ci sono più le grandi industrie... In Italia le grandi industrie, quelle che fanno blocco, si possono contare sulle dita di una mano, perché già due mani sono troppe. C'è un'organizzazione del lavoro totalmente diversa da quella nella quale noi siamo cresciuti, nella quale noi abbiamo imparato a fare i sindacalisti o i formatori.

Cresce anche la soggettività personale. È cosa di cui dibattiamo poco, ma questi anni di progresso, di battaglia, di lotte e di impegno politico, di impegno sociale, di impegno formativo, di crescita del benessere hanno mu-

tato la dimensione della persona che ha acquisito una forte coscienza di sé. Che poi non sempre spende bene, perché tante volte la spende in supercorsi individualistici estremi... Ma è chiaro che le persone che noi conosciamo oggi hanno una coscienza e una visione di se stessi molto più approfondita di quanto l'avessero ieri. Quanto meno è più affermata, e di conseguenza la massa e la classe e tutti questi discorsi che appartengono al nostro passato non ci sono più; rimangono gli individui.

Il problema vero, anche da un punto di vista formativo, è quindi come si passa dall'individuo alla persona. E la relazione è una relazione educativa. Ma la nostra scuola pubblica non educa più; magari istruisce, nella migliore delle ipotesi.

In questi cambiamenti profondi si indeboliscono anche i dispositivi di protezione sociale; sia per effetto di questa nuova organizzazione del lavoro, ma anche per effetto dei cambiamenti della dimensione internazionale del lavoro e delle competitività. In Europa lo stato sociale come noi lo abbiamo conosciuto si sta indebolendo. Possiamo dire che questa finanziaria è più bella o più brutta, ma è chiaro che da questa finanziaria alcuni elementi di restringimento ci sono; ma non è una malignità, è un processo dato dai mutamenti del lavoro e delle altre cose.

Noi siamo abituati a parlare dei lavoratori dipendenti. Ma alcuni elementi di dipendenza non riguardano più solo il subordinato: stanno investendo il lavoratore autonomo, l'artigianato e anche larghe fasce di imprenditorialità, perché stanno diventando economicamente dipendenti da altri. Rimane l'illusione di essere economicamente autonomi, ma con la finanziarizzazione, con i grandi gruppi, con la nuova divisione, anche il piccolo e il medio imprenditore sono economicamente dipendenti e anche questo cambia le relazioni tra le persone e tra le classi sociali e cambia la dimensione stessa del conflitto. Per un lavoratore dipendente diventa poi più difficile progettare un lungo periodo, non solo dei propri percorsi lavorativi ma della stessa vita individuale e familiare, per cui muta la posizione del lavoro e la biografia dei soggetti con esiti non scontanti.

Io non ho un occhio pessimista, anzi credo che questi fenomeni siano ambivalenti: metto in luce una parte per esplicitare meglio uno sguardo anche sull'altra parte. Però quello che avviene è questo.

Inoltre, per rimanere all'interno del lavoro dipendente in senso stretto, diventa sempre più esigente l'innalzamento del livello di qualificazione richiesto per l'accesso al mercato del lavoro e il miglioramento della qualità di molti mestieri; ma nello stesso tempo si crea una divaricazione, quasi una diversa stratificazione sociale, tra chi ha lavori gratificanti nuovi e chi invece è condannato alla diminuzione del lavoro gratificante. Sono lavori che (fino ad un certo punto) oggi si affidano agli immigrati, ma già nella dimensione giovanile sono apparsi lavori non gratificanti. E se noi guardiamo le ribellioni francesi dei ragazzi abbiamo lo spaccato di quello che pensano: "Ci avete detto di studiare e poi ci avete mandato al *call center*".

La nostra è una generazione che non è riuscita a mantenere fino in fondo le sue promesse perché ha prodotto anche questi tipi di cambiamenti.

Per le componenti dell'offerta di lavoro più forti e qualificate, in particolare, l'impegno flessibile diventa un canale selettivo di inserimento occupazionale, nonché molte volte anche uno strumento di autonomia e di espressione delle proprie preferenze. Ma per gli altri, più deboli, si trasforma al contrario in un destino ineludibile e penalizzante. La flessibilità in sé non è un male: però bisogna guardarla bene, perché per alcuni diventa un processo di crescita e per altri una pena. Per questo diventa importante introdurre elementi di attenzione diversificata e sempre meno generalizzata.

Se io dico che tutta la flessibilità è da criminalizzare non dico una verità, ma nascondo una possibilità di intervento. È come quando diciamo che siamo tutti poveri: ci raccontiamo una bugia ma nascondiamo i poveri, perché se tutti siamo poveri non riconosciamo la povertà per quella che essa è. Abbiamo bisogno, anche nelle nostre categorie interpretative di pensiero, di introdurre le differenziazioni e non le generalizzazioni, perché oggi le generalizzazioni, in una società in mutamento e in cambiamento, penalizzano i più deboli.

Ho portato l'esempio del "siamo tutti poveri"; si pensi ai poveri pensionati. Non è vero che i pensionati sono tutti poveri: ci sono dei pensionati poverissimi, ci sono dei pensionati che stanno così così e ci sono quelli che stanno bene. Per cui bisogna introdurre delle graduatorie, soprattutto oggi che cambiamo le cose.

Lo stesso discorso vale per la flessibilità. Certamente è un esercizio più difficile e magari crea anche qualche tensione; ma dobbiamo sapere, come diceva don Milani, che quando si fa parti uguali tra disuguali si fa ingiustizia. Questo deve valer per tutti gli aspetti, e vale soprattutto oggi quando noi ragioniamo del lavoro.

Il rischio principale è che l'accentuarsi di discontinuità renda poi faticosa la vita, generando effetti preoccupanti sulla famiglia. È inutile che si facciano le prediche sulle famiglie: andiamo piuttosto a vedere cosa ci sta succedendo e qual è la relazione tra i mutamenti sociali e i mutamenti dell'istituto familiare, e allora ne vedremo delle belle... Non è un caso che, se tutto è flessibile, è flessibile anche il matrimonio.

Occorre dunque stare attenti a come usiamo certi concetti e a come li manipoliamo. Noi abbiamo difficoltà se tutto è mobile e se tutto diventa mobile; ma non è questa la prospettiva sociale che consente ad una società di crescere e di progredire? Bisogna dunque riflettere su alcuni elementi che diamo per scontati e moderni e vedere anche le loro conseguenze sulla socializzazione e sulla ricomposizione sociale; per riuscire a incidere dobbiamo sempre inquadrare i nostri ragionamenti in una dimensione generale.

Io penso che bisogna distinguere anche per capire le fragilità che si stanno determinando tra la città e le periferie. Non mi riferisco solo alle periferie degradate, perché ci sono delle periferie in cui la gente sta meglio che nel centro della città; anche se poi certamente ci sono, anche nelle nostre città, delle periferie che sono un disastro. Tutto questo è legato ai mutamenti e alle trasformazioni del livello produttivo del lavoro. Quanto questi

cambiamenti incidano sulle nuove generazioni è ancora tutto da verificare, ma di certo sono messe in crisi le narrazioni degli adulti e gli insiemi dei segni che gli adulti attribuivano e attribuiscono al lavoro.

Nel passato, proprio facendo leva sulla loro condizione, i lavoratori si sono conquistati una serie di diritti nella sfera lavorativa ed extra lavorativa e anche di ruolo nella società: avevano un peso elettorale, contavano, orientavano le ideologie di alcuni partiti importanti... Non è un caso che alla Costituente si discusse se fare la “Repubblica dei lavoratori” o la “Repubblica del lavoro”! Oggi si tende molto di più a far valere altri segni e altri *status*; in particolare emerge sempre di più lo *status* di consumatore rispetto a quello di lavoratore, e questo è un mutamento di valutazione politica e di valutazione sociale, ma anche di modi e di comportamenti. Prima usavo il lavoro per affermare me stesso e per presentarmi in società: dicevo “io lavoro alla Dalmine”, ed era un presentarsi bene, mentre oggi dico “porto le Timberland”. Forse è un paragone esagerato, però credo renda l’idea: a mio figlio non interessa dire dove lavora, perché tanto lavora in un’aziendina sconosciuta, quanto indossare una felpa con tanto di timbro o guidare la macchina di un certo tipo. Questo cambia molto anche nelle relazioni, ma cambia molto anche nel come noi intendiamo e vogliamo valorizzare il lavoro.

Oggi le persone hanno una visione della cittadinanza che muta, perché se la cittadinanza era fondata sul lavoro questi cambiamenti incidono anche nella dimensione della cittadinanza. Non è un caso – che io affronterei anche con attenzione – che avanzi la rivendicazione di un salario di cittadinanza slegato dal lavoro, perché anche questo è il segno dei cambiamenti. È una riflessione da fare, perché, se tutto diventa flessibile, qualche elemento di stabilità bisogna introdurlo, altrimenti la vita di alcuni diventa veramente difficile.

Oggi le persone, in particolare i giovani, si mobilitano non solo sui problemi legati alla loro condizione di lavoro ma tendono ad essere attivi sui problemi dell’ambiente, delle identità locali, della pace, dei diritti civili. Sono militanze brevi rispetto alla mia che è una militanza di 50 anni (le militanze dei ragazzi sono sempre molto brevi e su un tema specifico), ma interessanti perché esprimono una visione della vita di un certo tipo. Ma che cosa significa la militanza breve per un sistema formativo e un sistema educativo? È un altro tema che io vorrei introdurre nel ragionamento, perché a seguito di queste trasformazioni si sta producendo un sentire sociale che è molto diverso da quello che sta nel mio immaginario.

Il rapporto tra i giovani e la formazione va visto proprio partendo da questi cambiamenti. In particolare, la formazione professionale rimanda ad una serie di considerazioni sulla attuale situazione giovanile per quella che essa è e per come si presenta e va vista rapportata ai cambiamenti intervenuti nel mercato del lavoro e nella società.

Per le persone che oggi rischiano il posto di lavoro, la formazione diventa un modo per rimanere nel mercato; perché noi abbiamo parlato della formazione professionale e normalmente ne parliamo riguardo ai giovani ri-

guardo al sistema scolastico, ma noi abbiamo oggi dei 40-50enni che sono fuori (o che vengono messi fuori) dal mondo del lavoro e per cui l'unico modo per rientrare sarebbe proprio la formazione professionale. Ma quali percorsi formativi per queste persone adulte che hanno bisogno di inserirsi nel mondo del lavoro (e in un mondo del lavoro che è quello che ho tentato di descrivere prima)?

Paradossalmente, la formazione professionale diventa oggi più esigente di ieri; ma anche noi dobbiamo cambiare molto, perché un conto è fare la formazione professionale per dei ragazzi da formare e un conto è fare una formazione professionale per degli adulti da ri-formare. Però questo vuol dire rispondere oggi ad una esigenza sociale molto profonda e credo che di fronte agli strumenti della formazione professionale la sfida sia soprattutto sugli adulti.

Quando si chiudono le grandi aziende, dove finiscono le persone che vi lavoravano? Chi le accompagna? Quanti sono i casi di disperazione vera nei lavoratori adulti che sono stati espulsi dai processi produttivi? Magari hanno anche la cassa integrazione, ma un conto è avere una relazione, essere dentro un circuito lavorativo relazionale, e un conto è vivere a casa con mia moglie perché ho garantito un salario che peraltro non dura molto. A me piacerebbe fare un'indagine su quanti sono i suicidi, o le separazioni matrimoniali, legate a queste condizioni... Per cui io credo che anche chi fa formazione professionale deve cominciare a porsi davanti a questi problemi (non che non sia stato fatto...) e dire che c'è una nuova frontiera per tutti, non solo i giovani.

Tornando ai giovani, bisogna tener conto che entriamo in una fase in cui la continuità del lavoro per tutta una vita sarà sempre meno (non è che non ci sarà più, però sarà sempre meno) e che pertanto i nostri giovani saranno costretti nel corso della loro vita a mutare più posti di lavoro. E anche con qualche dubbio sull'attesa e sulla speranza di un futuro migliore e della capacità di costruirlo. Se è così, a me sembra che nella politica (intesa in senso lato, senza qui fare grandi distinzioni tra destra e sinistra e centro) ci sia una pericolosa sottovalutazione del ruolo che la formazione professionale può avere. Oggi, non ieri. Proprio per le articolazioni, le frammentazioni e le divisioni, oggi la formazione professionale è molto più interessante di ieri. Perché deve non solo avviare al lavoro, ma deve accompagnare dentro il lavoro e fuori dal lavoro.

Se ragioniamo sulla formazione professionale dobbiamo riflettere su come si inserisce nella dimensione lavorativa continua, perché il lavoro è diventato più sparpagliato, più diviso, più mutevole, e pertanto ha bisogno di un riaggiornamento che non può fare la scuola. Da questo punto di vista, il contrasto evidenziato nel documento di Forma sulla liceizzazione della formazione professionale intuisce una verità, cioè vede la formazione professionale come una necessità di accompagnamento nei mutamenti e nei cambiamenti del lavoro e come offerta di opportunità e di possibilità. Non solo importante come inizializzazione ma anche come accompagnamento, perché le persone ne avranno sempre più bisogno. Mi rendo conto che è un

tema delicato e difficile, perché chiede a tutti noi uno sforzo, ma io ne sono convinto.

Perché la formazione professionale c'è per i ragazzi, per evitare la dispersione scolastica e dar loro la possibilità di avere un percorso di un certo tipo, c'è per quelli che sono al lavoro, che cambiano lavoro in continuazione e che hanno la necessità di apprendere più competenze e più professionalità per essere in grado di vendersi meglio sul mercato del mondo del lavoro. Lo dico sapendo che è una cosa brutta per come concepisco io il lavoro, ma i cambiamenti lavorativi continui e costanti richiedono che le persone non rimangano a piedi, non solo dal punto di vista del salario ma dal punto di vista di essere dentro una dimensione attiva.

Chi ha teorizzato l'ozio come condizione post moderna non ha capito il cuore dell'uomo. L'uomo ha bisogno di lavorare, non solo per il salario ma per stare con gli altri e per fare qualcosa. Se tutto è diventato così flessibile, devo avere e creare oggi degli strumenti che lo accompagnino per tutta la vita: la formazione permanente è questo. Non solo quella che fornisce più conoscenze, ma anche qualcosa che riguarda molto la professionalità del lavoro e pertanto è sempre più professionalizzante e riprofessionalizzante.

Io credo che queste siano le sfide che noi abbiamo di fronte e che siano importanti, necessarie e decisive. Da questo punto di vista, combattere oggi una battaglia per la formazione professionale non è combattere una battaglia per un segmento. Ha una caratterizzazione più generale, ma richiede che anche noi dobbiamo essere all'altezza di una caratterizzazione più generale.

Certamente i giovani sono la preoccupazione maggiore che abbiamo, perché i giovani sono il nostro futuro. Ma la nostra visione è la vita del lavoro e di come rendere sempre meno precarie le persone che stanno dentro il lavoro. Oserei dire che la questione sociale del lavoro, che (semplificando) un tempo si giocava solo sulla questione del tempo e del salario e dei diritti, oggi chiede di aggiungervi la questione del sapere e del conoscere e della professionalità per tutto l'arco della vita.

La formazione non è solo il tempo in cui mi preparo, poi trovo il mio posto di lavoro e sto lì trent'anni. Questo non è più vero, anche se andava molto bene ieri: io sono entrato in fabbrica a quindici anni e se non facevo il sindacalista sarei rimasto trentacinque anni e poi sarei andato in pensione. Oggi non è più così; certo ci sono ancora casi di questo tipo, ma sono sempre meno. Allora il discorso della formazione professionalizzante, del sapere e del conoscere, diventa veramente la sfida che abbiamo di fronte; da questo punto di vista una battaglia vera sulla formazione professionale ha un senso più ampio, non riguarda solo una dimensione ma riguarda complessivamente la realtà del lavoro oggi. E credo che la rivendicazione della formazione permanente, della formazione professionale per tutto il corso della vita, dovrebbe essere centrale anche per il sindacato, perché è la strada della tutela e della garanzia.

Perché se la frammentazione del lavoro chiede che la persona metta nel mercato del lavoro le sue competenze e le sue professionalità in un ciclo di

cambiamento continuo, è in questo che si gioca i parametri della tutela e della difesa del lavoro, più che del salario e di altre cose. E credo che sia la vera nuova questione sociale che abbiamo di fronte.

Lo dico a voi perché se don Bosco aveva capito quello stava avvenendo, anche noi, insieme, dobbiamo capire quello che sta avvenendo e attrezzarci; in termini preventivi, non riparativi, perché poi quando si ripara è come quando si rompono le tazze e si incollano, ma poi non si toccano più perché altrimenti si rompono un'altra volta.

È una sfida vera, soprattutto se andiamo avanti sul terreno dell'economia e della conoscenza. A meno che pensiamo (e io sono contrarissimo da un punto di vista culturale e antropologico) ad una società in cui ci siano quelli che lavorano, che stanno bene e sono ben pagati, e gli altri che manteniamo. Ma vorrebbe dire condannare quelli che manteniamo ad una condizione subumana. Ecco perché dico il tema che si sta affrontando questa mattina è molto più di quanto le nostre urgenze e le nostre esigenze quotidiane ci stanno ponendo, ma ci pone invece in una dimensione più alta.

Io credo che questa debba essere, oggettivamente, una battaglia vera, che a mio avviso si collega a come riprendiamo il discorso sulla scuola. E a come riprendiamo il discorso anche sulla scuola privata, perché in questo Paese in cui si può liberalizzare tutto non è possibile pensare che ci siano segmenti che non si liberalizzano. Capisco che è un discorso duro e difficile anche per i miei, ma io credo che se la logica è quella che dicevo prima anche su questo terreno qualche innovazione va prodotta e qualche cambiamento va introdotto, proprio per valorizzare le specificità e i carismi che stanno dentro la società. Certamente lo Stato deve garantire che tutti abbiamo l'istruzione, ma forse qualche elemento di apertura meno statalista sarebbe importante anche per gestire un criterio di formazione permanente e professionale per tutta la vita. Altrimenti rimaniamo bloccati, perché su terreni come questo non credo che lo Stato riesca a gestire (non per cattiveria, ma per possibilità) tutti i processi. Non pongo più la questione di una liberalizzazione del sistema dell'istruzione e della formazione in termini di libertà, come si faceva un tempo, ma in termini di efficacia e di efficienza rispetto ai processi che stanno cambiando.

Il disagio degli adolescenti oggi

GUSTAVO PIETROPOLLI CHARMET¹, Psichiatra

Provo ad argomentare brevemente su questi temi, cercando di illustrare perché abbiamo motivi di ritenere che nel cuore della formazione professionale e nei suoi paraggi si muovano degli elementi e dei pensieri, delle idee guida e delle buone pratiche, che di fatto costituiscono una risposta molto intelligente della cultura degli adulti ai quesiti che pone il cosiddetto “disagio adolescenziale”.

A mio avviso, la formazione professionale è una risposta intelligente al disagio giovanile perché riesce a intervenire su un tema che è contemporaneamente di natura sociologica ed economica ma che ha anche dei risvolti psicologici di grande importanza.

Per moltissimi anni la mia formazione, di ispirazione psicanalitica e psichiatrica, mi ha condotto a leggere la natura e l'origine (e in fondo anche il destino) del disagio degli adolescenti come espressione di vicende traumatiche infantili; ho considerato il disagio come conseguenza delle deprivazioni subite nell'infanzia, dei difetti dell'ambiente in cui si è cresciuti, del deficit nell'interazione tra il bambino e i suoi adulti di riferimento o il contesto allargato nel quale è cresciuto, di comportamenti violenti all'interno delle istituzioni parafamiliari.

Ma ad un certo punto, cercando di andare molto vicino al cuore del problema, mi sono accorto che a fare da regista del dolore nei ragazzi e nelle ragazze è la morte del futuro. Certamente, anche nelle loro nuove forme di dolore, giocano un ruolo il passato, il cumulo di traumi e di deprivazioni subite; ma in moltissimi casi l'elemento centrale è rappresentato dall'assistere al progressivo oscuramento della prospettiva del futuro, dalla perdita del contatto del futuro. Ciò che determina il disagio degli adolescenti è soprattutto la perdita della capacità di pensare e crederci davvero che esista un tempo detto futuro in cui si realizzerà il desiderio, il progetto in cui in sé la persona si realizzerà compiutamente perché avrà acquisito le risorse, i mezzi, gli strumenti, le abilità, le capacità e dopo l'allenamento e

¹ Il documento è frutto di una sbobinatura non controllata dall'autore.

le verifiche sarà in grado di amare, di lavorare pienamente, di realizzare il suo progetto; un progetto che viene da lontano, magari dall'infanzia e dalla preadolescenza, o che magari nasce e si sviluppa proprio nel cuore dell'adolescenza.

A me è sembrato – e oggi ne sono certo – che la parte più difficile da trattare del dolore della crescita è quando prevale il lutto e il dolore depressivo per assistere alla morte del futuro come ragione stessa dell'adolescenza e della giovinezza, come il motivo fondamentale per il quale si può rinunciare alla soddisfazione di un desiderio e di un bisogno immediato in vista della manutenzione di un tempo detto futuro in cui, finalmente, si conquisterà la libertà, la capacità espressiva, la capacità di accoppiamento creativo con il mondo circostante.

È chiaro che questa prospettiva cambia l'intervento sia di natura preventiva sia la strategia dell'intervento terapeutico-riabilitativo; o meglio, come preferisco dire, di accompagnamento educativo, di rilancio della progettualità personale e familiare e gruppale, scolastica... Una cosa è cercare di rendere tollerabile il proprio passato, di renderlo pensabile, di farlo diventare biografia formativa, di farlo diventare il motivo per cui si assume una responsabilità ancora maggiore nei confronti di sé, della propria intelligenza, del proprio corpo, delle proprie abilità, anche della propria disperazione. Altra cosa, invece, è dover restituire futuri pensabili.

Poi la vita, che è complicata, fa sì che i motivi per cui si soffre si sovrappongano; però io non solo credo che questa dimensione del futuro sia centrale nell'adolescenza, ma mi sembra che sia proprio la ragione stessa per cui si è adolescenti. Si è adolescenti per riuscire a staccarsi dai privilegi (o anche dalle sofferenze) della dipendenza infantile, ma si è adolescenti anche perché si vuole saldamente impugnare la propria vocazione, il proprio progetto e ci si vuole allenare per renderlo davvero possibile; si vuole andare lealmente all'interno di una dimensione di ricerca della verità che ha delle caratteristiche etiche e sacrificali di grande devozione. Gli adolescenti che riescono ad esprimere questo impegno nei confronti della verità sostengono, in sostanza, che bisogna andare a cercare dentro di sé e nella storia delle proprie relazioni il proprio progetto futuro, cioè chi si è veramente e chi si vuole diventare, che cosa si vuole essere e che cosa si vuole fare.

Quando il progetto muore, gli adolescenti vanno incontro a delle esperienze di una gravità depressiva intollerabile e a volte reagiscono in modo violento e disperato, proprio perché essere adolescenti senza futuro vuol dire essere disperati, non avere speranze.

Teniamo presente che le caratteristiche del contesto educativo e del contesto di vita attuale – così come emergevano anche dalle relazioni di questa mattina – non sostengono il soggetto nella sua capacità di speranza.

Nelle generazioni precedenti, quando un giovane non era in grado di sperare autonomamente, poteva appoggiarsi alle filosofie della speranza che gli offrivano delle grandi utopie generazionali rivoluzionarie, liberiste, religiose e sostenevano il soggetto nell'ipotizzare che esistesse un futuro senza sfruttamento e senza violenza. Che Dio si sarebbe svelato. Ma le filosofie

della speranza sono tramontate. E il soggetto giovane deve andare a cercare dentro di sé, oppure nel proprio contesto di vita, i motivi per cui deve sostenere e sacrificarsi per un'utopia o per la speranza che esista davvero un tempo detto futuro in cui si realizzerà il progetto.

Il lutto per la morte del proprio futuro (magari utopico, idealizzato, esagerato, impossibile) e l'incapacità di rianimarlo, di uscire dalla disperazione per rientrare nella speranza, sono presenti negli strati più profondi e nelle motivazioni originarie dei comportamenti più disperati tra quelli con cui, per motivi professionali, mi sono cimentato nel corso di questi decenni di relazioni con ragazzi in grandi difficoltà.

Da anni lavoro nell'area del suicidio adolescenziale, che è certamente una manifestazione estrema; ma i ragazzi che tentano la morte volontariamente non sono malati mentali. Sono piuttosto gli strani rappresentanti, un po' eccentrici, di una generazione, e il loro sacrificio in qualche modo ha a che fare con questo tema dell'incapacità momentanea di crederci davvero che valga la pena di provarci ancora. Che valga la pena prendere il tempo presente e provare a rileggerlo con gli occhi di un futuro possibile, realistico, adeguato alle proprie capacità.

Ho lavorato per tanti anni nel carcere minorile; un luogo dove arrivano ragazzi disperati sulle cui spalle e sulla cui storia (e anche nella natura del loro reato) pesa fortemente il passato e il contesto in cui vivono... Però è anche vero che nel fondo del loro cuore e della loro mente il reato è abitato dalla speranza; è abitato dalla fantasia di recupero maturativo, cioè dalla fantasia che compiendo quel gesto o quell'atto si possano recuperare ritardi e si possa addirittura usare una passerella per arrivare direttamente nel futuro e conquistare il potere, la visibilità sociale, l'identità, il riconoscimento... Perfino il reato è figlio della perdita della speranza di potercela fare a conquistare il futuro con i mezzi convenzionali: temendo di averne perso il contatto, ci si precipita su un futuro immediato, conquistato con la violenza del gesto.

Anche in tanti altri ambiti mi è sembrato di vedere questo tentativo disperato, non credendo che esista un futuro nei confronti del quale valga la pena di assumersi oggi delle responsabilità per prepararlo e per potersi davvero insediare domani con abilità e competenze che consentano di realizzare il progetto di sempre.

In tante altre manifestazioni gravi di disagio mi è sembrato di ritrovare questo "eternizzare il presente": bloccare la crescita, bloccare lo sviluppo non credendoci più che esista un futuro migliore del presente, splendido rispetto al passato. Non credendo più a questo si cerca, individualmente o in gruppo, di eternizzare il presente, di travestire i giorni da giorni, di rifare l'identico e di fermare tutto ciò che scandisce il tempo. Di fermare anche il tempo biologico, della maturazione biologica; così un esercito di ragazzine attacca violentemente il corpo, lo dimagrisce nella profondità della sua anima, cerca disperatamente di bloccare la crescita, di fermare la trasformazione e la metamorfosi che regala il corpo sessuato e il corpo generativo.

Dicono di no a questo perché non credono che sia una permuta vantaggiosa, non ci credono che quel corpo che ricevono in dotazione da madre natura possa loro garantire un futuro migliore di quello che hanno attualmente o che hanno avuto prima, quando possedevano un corpo muto e infantile.

Anche al fondo delle motivazioni che spingono un'intera generazione a consumare droghe più o meno leggere spesso mi è sembrato che il tentativo fosse quello di fermare il tempo, di prendersi una pausa di ristoro per gli stress della scuola, della crescita, della solitudine e tirare fuori lo scemo che c'è in tutti facendosi una grande risata generazionale.

Si sbeffeggia il futuro e lo si disprezza cinicamente perché non ci si crede più. Non si crede più alla fatica con la quale si mantiene il contatto con il futuro attraverso l'allenamento, come fanno gli sportivi e i ragazzini che danno i calci al pallone, o che lo tirano dentro un canestro con ostinazione, o che girano attorno ad una pista, e che sono in rapporto con il loro futuro perché sotto la pioggia corrono e si allenano perché sono convinti che parteciperanno alle Olimpiadi di Pechino. È questo futuro che gli consente di esercitare una forza, una compressione sul bisogno e sul desiderio attuale in vista di una realizzazione futura.

Esistono i ragazzini che si allenano sotto la pioggia; ma molti altri, forse un'intera generazione, dubita davvero che esista un tempo futuro in cui si realizzerà il desiderio.

Purtroppo, a fare da sostegno a questa sottocultura della disperazione ci sono molti adulti che dipingono un futuro per il quale davvero ci sarebbe da chiedersi perché i ragazzi dovrebbero studiare... Perché dovrebbero impegnarsi, se adulti cinici e disfattisti gli descrivono un futuro in cui la società è in declino, dove sarà difficile vivere, ma soprattutto in cui i giovani non sono attesi.

Ma se i giovani non sono attesi, come fanno a sentire la vocazione? La vocazione è la chiamata, e la chiamata proviene dalle arti e dai mestieri, cioè da quelli che sono nati prima e che li aspettano perché hanno bisogno di loro; perché hanno bisogno delle idee nuove, delle utopie del cambiamento, della trasformazione che solo l'esser giovani (e anche inesperti) mette a disposizione dei gruppi organizzati.

In questo senso mi sembra che la formazione professionale, in un modo sottile ma efficace, prende il futuro oramai dismesso da certi ragazzi e lo rende vicino e comprensibile. Quel futuro che molti ragazzi hanno abbandonato perché mortificati, umiliati, delusi, può tornare a essere pensabile, può essere colonizzato adesso, perché quel futuro diventa già un presente.

Quel futuro è presente nella quotidianità e il soggetto può verificare che, attraverso lo sviluppo attuale del fare, delle abilità e delle capacità e delle competenze, si impreziosisce e supera le mortificazioni precedenti: il giovane mette le mani (non il pensiero soltanto) sugli utensili con i quali si prepara il futuro.

Io credo che non si possa vincere la demotivazione se non si tiene pre-

sente che è in crisi il significato etico della scuola e che, quindi, ogni dispositivo che gli adulti predispongono per i ragazzi deve essere in grado di rispondere con un innalzamento delle capacità e competenze educative. Non va ammainata la bandiera educativa; anzi, occorre rispondere intelligentemente (anche in modo tempestivo, prima che i ragazzi si stanchino) alla domanda di fondo dei ragazzi: “Questa cosa mi serve per realizzarmi come persona?”. Occorre rispondere a questa domanda adesso che la scuola non è più investita da una dimensione etica e adesso che la formazione non è più un dovere; ma anche adesso che i ragazzi si pongono questa domanda, perché sono stati sospinti ed educati a chiederselo come quesito legittimo.

Questa attività, questo dispositivo inventato dagli adulti, serve adesso alla realizzazione e all’espressione del sé? Questa è la domanda di fondo ora che non penso più in termini etici, ora che non penso più che fare queste cose o apprendere queste abilità sia mio dovere, perché penso invece che il mio dovere sia quello di realizzarmi come persona in un contesto educativo che mi spinge in questa direzione.

La cultura generazionale ha predisposto delle vie di fuga rispetto alla mortificazione e all’umiliazione somministrate da una scuola incapace di rispondere “Sì!” a questo quesito di fondo.

Sappiamo che esistono delle vie di fuga, rispetto alle quali dobbiamo riuscire a dare delle risposte alternative. Non possiamo sottovalutare, ad esempio, la fuga nella realtà virtuale, che non è l’espressione di un disagio, ma piuttosto la soluzione intelligente all’impossibilità di trovare soddisfazioni in una realtà educativa che è realtà sociale, organizzativa, culturale. Anche nella fuga nel gruppo (nella sottocultura del gruppo più o meno trasgressivo) e nel legame con i coetanei non possiamo negare che essa evidenzia le risorse affettive di sostegno identificatorie che eroga il gruppo; la fame di socializzazione orizzontale di questi ragazzi viene da lontano, ma devono essere gli adulti capaci di creare dei dispositivi dove la formazione del gruppo (non i legami di amicizia, ma i legami di collegialità) e di un’*équipe* di lavoro regala soddisfazioni elevate in qualche modo confrontabili con le esperienze di appartenenza alla “banda”.

E poi dobbiamo tener presente che non è assolutamente possibile pensare di riuscire ad alzare il livello di motivazione rispetto a un apprendimento se lo sviluppo di quell’apprendimento, e le modalità con le quali si cerca di trasmettere l’abilità e la competenza, è umiliante e mortificante. Questa generazione di adolescenti è permalosa, è narcisisticamente fragile, e se è umiliata stacca immediatamente i fili rispetto al ruolo sociale di studente o di colui che deve apprendere. Se dall’esercizio di quel ruolo sociale arriva il dolore dell’umiliazione e della mortificazione, poiché non sono preparati a tollerare la frustrazione, staccano i fili rispetto al sé, rispetto alla persona; per questo percorrere questa strada non serve ed è altamente controproducente.

Mi sembra che la formazione professionale riduce la distanza dal futuro: lo avvicina, lo presentifica, lo attualizza, lo rende comprensibile, lo rende

pensabile. E, al tempo stesso, riduce la complessità sociale, la addomestica, in qualche modo la familiarizza e consente di reinvestirla affettivamente nel mentre cerca la strada dell'impresiosimento e della valorizzazione della persona.

Per questo mi sembra che la formazione professionale dovrebbe essere assunta come un esperimento molto importante, non da restringere ma da estendere a tutta la scuola pubblica e privata.

Conclusioni

MICHELE COLASANTO¹, Presidente Forma

Noi ci avviamo a chiudere questa sessione mattutina, ma credo che meriti di essere fatta qualche breve considerazione di conclusione, proprio a partire dall'intervento del professor Charmet.

Nel frattempo, come moderatore di questa mattinata, devo doverosamente comunicare all'assemblea che è arrivato un testo del Presidente Formigoni, che probabilmente avrebbe letto se fosse potuto intervenire; mi sembra di poter rilevare una cosa importante là dove si parla di un modello lombardo e del ruolo del capitale umano e si definisce la formazione professionale come eccellenza storica della Lombardia. Per *par condicio* devo dire che nella lettera mandata dal Ministro Fioroni pure si sottolinea la rilevanza della formazione professionale e viene data assicurazione che ci sarà un posto nella futura riforma dell'obbligo di istruzione.

Credo che entrambi questi documenti andranno agli atti, ma in qualche modo già sottolineano l'autorevolezza di questa occasione e ne sono un riconoscimento non irrilevante.

Nel cercare di trarre qualche conclusione, vorrei riprendere proprio il tema del futuro così come è stato declinato. In fondo, una delle accuse che storicamente è stata mossa alla formazione professionale (anche se oggi questa accusa è un po' meno forte che nel recente passato) è che non assicurava un futuro, quantomeno perché con la formazione professionale non è possibile accedere all'università.

Per questo mi sembra importante quel che ci ha detto inizialmente il Rettore Maggiore, con una visione internazionale e con le considerazioni che ha fatto.

Noi possiamo anche pensare al futuro come qualcosa di diverso da una certificazione e da un titolo di studio (che fra l'altro, come si è detto qualche

¹ Il documento è frutto di una sbobinatura non controllata dall'autore.

momento fa, non è detto assicuri sempre e comunque un lavoro adeguato), ma non è un problema di gerarchie. Ormai mi sembra che il tipo di società in cui noi viviamo conosca soltanto gerarchie di inclusione e di esclusione; nella società in cui viviamo è divenuta fondamentale la capacità di costruirsi un futuro, di non staccare i fili rispetto alla propria persona, perché questo diventa determinante per il futuro di un essere umano in una società come questa.

Detto questo, è chiaro che gli apparati di istruzione e di formazione hanno un compito importantissimo, certamente decisivo nel sostenere le persone rispetto questa costruzione del futuro; allo stesso modo, il lavoro diventa a sua volta un canale determinante non solo per gli aspetti materiali della vita, ma anche per fare un progetto di vita, per avere una famiglia...

Savino Pezzotta ha puntualmente ripreso tutte queste osservazioni.

A questo punto, a me interessa collocare queste nostre considerazioni dentro i problemi dell'oggi. Noi siamo di fronte, per la terza volta nel giro di dieci anni, a una riforma che coinvolge in modo particolare la formazione professionale. Non è cambiato granché nel merito dei problemi, perché già nel '98 una ricerca dell'OCSE sulle politiche dell'istruzione in questo Paese rilevava che il sistema scolastico formativo è fundamentalmente fragile proprio perché non implementato, in tutti i suoi aspetti, nella sua dimensione professionalizzante. Naturalmente questo non avviene a partire dal '98, ma da molto prima; almeno dal '68, da quando in tutta Europa si è pensato di poter far percorrere a tutti i giovani uno stesso percorso formativo fino a 18 anni. Questo nel modello inglese è stato sperimentato ed è immediatamente fallito e, di conseguenza, è stato messo da parte; mi par di capire che soltanto in Italia si pensa di riproporlo, in qualche modo, ma questo fa parte forse di altre considerazioni.

Il problema che abbiamo di fronte è di implementare queste raccomandazioni, che anche l'ambiente internazionale ultimamente ci rivolge, e inserire la formazione professionale dentro una logica di sistema, perché altrimenti la formazione professionale rischia inevitabilmente di subire una serie di implicazioni certamente non positive. E la logica di sistema in cui deve stare la formazione professionale è l'offerta complessiva di istruzione e formazione.

È chiaro che occorre prendere atto della necessità di differenziare i percorsi che riguardano sia l'offerta formativa che noi chiameremo liceale, sia l'offerta formativa di formazione professionale o di istruzione e formazione professionale nel senso stretto.

Questa differenziazione è accettata perché è ricollegata a quelli che sono i grandi obiettivi e le grandi sfide dei sistemi di istruzione, che devono includere il più possibile dando evidentemente a tutti la stessa qualità e offrendo *chance* in qualche modo uguali per tutti.

La formazione professionale ha questa capacità.

Lo abbiamo sentito in questo convegno in cui abbiamo certo celebrato i 50 anni di Arese, ma alla fine abbiamo analizzato e argomentato che la for-

mazione professionale ha questa capacità; sarebbe illogico non riconoscerla e non valorizzarla sotto questo profilo.

Esistono naturalmente alcune condizioni a cui questo può avvenire, che i tentativi di riforma passati hanno messo in evidenza; la prima di queste condizioni è che oltre a stare dentro un sistema, la formazione professionale (quella iniziale in particolare) sia integrata verso l'alto. Prima ancora che in orizzontale, è un'integrazione che deve avvenire in verticale; la formazione professionale deve cioè essere un percorso capace di condurre progressivamente a traguardi ulteriori.

In questo senso, il fatto che in questo Paese ci sia una debole formazione superiore professionale non accademica è un limite. I quotidiani in questi giorni riferiscono di un calo delle immatricolazioni nelle Università del 4% circa; incide probabilmente la dimensione demografica, ma certamente c'è un minor *appeal* della riforma universitaria e dell'Università in quanto tale nei confronti delle giovani generazioni.

Questi giovani che arrivano al diploma e che sono certamente inseribili, almeno a Milano, in un contesto produttivo, non hanno *chance* alternative che potrebbero invece essere interessanti se ci fosse un sistema di istruzione e formazione superiore.

Peraltro la Provincia di Milano intende fare qualcosa in questo senso – come diceva prima l'Assessore –, e questo è uno dei punti qualificanti del programma che la Provincia si appresta a realizzare su questi temi.

Occorre dunque l'integrazione verso l'alto, che peraltro già c'è con la vecchia riforma e già con il vecchio obbligo scolastico si era tentato di mettere in connessione gli IFTS con l'obbligo formativo successivo al percorso scolastico iniziale. Invece, quello che oggi disponiamo in materia di formazione superiore è programmatizzato da visioni del mondo diverse e, in parte, fondamentalmente ideologiche.

Si inserisce in questa situazione la proposta del biennio di istruzione; nel testo che nella legge finanziaria definisce l'introduzione di questa novità istituzionale ordinamentale si parla di "istruzione non scolastica".

Si vorrebbe che il biennio fosse unitario, e non unico; un biennio differenziato e quindi non uguale per tutti, che evidentemente non può essere terminale (e quindi non può concludersi con degli esami, perché in caso contrario sarebbe un prolungamento della III media), ma che deve avere connessione con quello che viene dopo.

Oggi non sappiamo ancora cosa viene dopo questo biennio, perché il Governo ha sospeso gli effetti della legge Moratti e dunque non sappiamo se l'ordinamento dei licei e degli istituti tecnici resterà quello che era previsto in quella riforma; però certamente si tratterà di un biennio che predispose ad altro.

Nel testo della finanziaria, all'articolo 68, c'è un riferimento alla possibilità che il biennio sia posto in connessione con l'acquisizione di una qualifica che deve avere una durata comunque triennale; questo dovrebbe voler dire che c'è coerenza all'interno dei percorsi formativi. La scelta fatta con la finanziaria non è indifferente rispetto a quello che sta succedendo, anche ri-

spetto alla stessa ipotesi di poter continuare o meno i percorsi triennali o rispetto alla possibilità che la formazione professionale possa concorrere all'assorbimento dell'obbligo d'istruzione.

Il Rettor Maggiore ha ricordato nel suo intervento i corsi triennali che stiamo facendo in questi anni, che hanno avuto un loro senso e che in qualche modo sono riproposti all'attenzione del sistema istituzionale.

Negli altri Paesi, quando si fanno le riforme, prima si va alla sperimentazione e poi si fa la riforma; da noi sembrerebbe avvenire quasi sempre il contrario, perché prima si fa la riforma poi si avvia la sperimentazione. Anche con la legge Moratti è andata così: prima è stato ridefinito l'ordinamento e soltanto poi ha avviato le sperimentazioni del nuovo ordinamento. Questo è veramente un controsenso, perché in questa situazione di grande trasformazioni e di grandi cambiamenti la necessaria diversificazione dell'offerta formativa andrebbe sì fatta con indicazioni di tipo ordinamentale, ma soprattutto sperimentando, proponendo un programma di sperimentazione che tenga conto di quello che si fa in questi tre anni.

Negli ultimi quattro-cinque anni la formazione professionale non è stata ferma, pur rimanendo se stessa. Ha abitato in soluzioni ordinamentali diverse ma è rimasta sempre se stessa e, così facendo, ha contribuito certamente anche a qualificare il sistema di istruzione. Gli addetti ai lavori sanno bene quanto la formazione professionale ha da dire alla scuola, da un punto di vista pedagogico e didattico. E là dove la formazione professionale c'è, e c'è in modo consistente, tutto questo è visibile.

Penso all'esperienza di Trento, dove il 15% dei giovani frequenta percorsi di formazione professionale (per adesso triennali, ma che probabilmente diventeranno quadriennali con la nuova legge); questo 15%, sommato alla frequenza dei licei e agli istituti tecnici, porta i livelli di scolarizzazione trentini nella media superiore all'87-88 %, cioè oltre il *benchmark* di Lisbona.

C'è quindi un'utilità, un interesse, una capacità della formazione professionale. Si tratta di inserirla in un sistema differenziato, ma governato; questo è il compito di chi fa amministrazione ed è compito di chi ha il dovere di attuare queste cose in una logica di governo rinnovata, in una *governance*.

L'augurio è proprio questo: che si riesca a costruire le nuove prospettive con la modalità interattiva di dialogo e di confronto. Perché mi sembra che uno dei rischi della politica oggi è proprio quello di una sorta di sordità rispetto agli attori sociali o a chi si muove nella società civile; e questo avviene in un momento in cui le istituzioni da sole non sono certamente in grado di far fronte ai cambiamenti. Credo che questo sia un rischio essenziale (vorrei dire mortale), certamente un rischio molto grosso.