

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 24 - n. 3 Settembre-Dicembre 2008

Numero monografico su:
La formazione per tutto il corso della vita

EDITORIALE

3

Quadro di riferimento europeo e italiano

BEDNARZ FURIO

Dalla formazione (continua) all'apprendimento (lungo il corso della vita): idee per l'Italia nei modelli europei

21

VARESÌ PIER ANTONIO

La giurisprudenza della Corte Costituzionale relativa ai conflitti tra Stato e Regioni in materia di formazione professionale continua e apprendistato

36

TORCHIA BENEDETTA

Istruzione e Formazione Tecnica Superiore: una sfida ancora attuale

45

ANGOTTI ROBERTO

Quanto conta la formazione aziendale per le imprese italiane?

Punti di forza ed elementi di criticità della formazione continua a partire dall'analisi dei risultati della indagine Eurostat CVTS3

57

D'AGOSTINO SANDRA

Apprendistato: prime prove di riforma

71

NOBILI DOMENICO

L'esperienza dei fondi paritetici interprofessionali: un primo bilancio

83

SPAGNUOLO GIOVANNA

La formazione permanente: i percorsi e le aspettative degli adulti

97

Elementi di prospettiva nel quadro della strategia di Lisbona

MALIZIA GUGLIELMO <i>La collocazione della leFP alla luce del documento della Commissione ministeriale</i>	107
NICOLI DARIO <i>Etica del lavoro e proposta religiosa per l'adulto in formazione</i>	121
COLASANTO MICHELE <i>Attualità e discontinuità della (nella) formazione permanente (aggiornamento continuo)</i>	133

Federazione CNOS-FAP e formazione per tutto il corso della vita: esperienze

1. Accordo con FIAT: Progetto TechPro2 – Technical Professional Program <i>Intervista al dott. Veglia</i>	141
2. Altri Accordi e collaborazioni	142
3. Poli formativi del CNOS-FAP in alcune Regioni: Emilia Romagna, Lazio, Lombardia, Piemonte, Sicilia	144
4. Esperienza pilota del CNOS-FAP a Verona e Venezia-Mestre	153

Schedario: Rapporti/Libri

TACCONI GIUSEPPE <i>Raccontami di te. La didattica narrata (e narrativa) in La Città dei Ragazzi di Eraldo Affinati</i>	155
MION RENATO <i>Complessità, ricchezza e problematicità della condizione giovanile oggi</i>	169

Glossario

ALLULLI GIORGIO <i>Apprendimento permanente, Formazione professionale continua, Formazione professionale superiore</i>	187
---	-----

Due sono i temi che Rassegna CNOS intende trattare nel presente editoriale: *il rapporto della Federazione CNOS-FAP con il mondo produttivo* e uno studio della Formazione professionale in Italia nell'ottica dell'*"apprendimento per tutto il corso della vita"*.

1. La Federazione CNOS-FAP e il mondo produttivo

Ogni Centro di Formazione Professionale (CFP), da sempre, ha coltivato il rapporto con il mondo produttivo del proprio territorio, mettendo progressivamente a regime delle modalità, lo *stage* in particolare, utili a raccordare l'offerta formativa con le esigenze aziendali e a proporre agli allievi una formazione imperniata sempre più sulle competenze.

Nel presente numero Rassegna CNOS intende approfondire un aspetto ulteriore per farne anche un primo bilancio, quello che la Federazione ha realizzato in questi anni ad un livello superiore al territorio mediante la sottoscrizione di accordi nazionali. Questi accordi hanno rafforzato il contributo formativo dell'impresa, hanno dato vita a varie iniziative quali il *Polo formativo tecnologico automotive* ed il *portale per il recruitment on-line*, la collaborazione con Assosolare, il progetto TechPro² con FGA (Fiat Group Automobiles), gli accordi con Aluscuola, Microsoft School Agreement Subscription, AICA e consolidato le collaborazioni che in vari modi si sono sviluppate a seguito dell'iniziativa del 1° Concorso Nazionale dei capolavori dei Settori Professionali quali quelle con Scheider Electric, Mess Frankfurt Italia, Wetherinternational, BOSCH, Brain Bee, Federal Mogul, Pace Adriano Sas, Magneti Marelli, OMCN, Heidenhein, Adobe, Sandvik, Bagnetti srl, Ucima, DMG e il dialogo aperto con Domotecnica sul tema del risparmio energetico.

Oltre che redigere un primo bilancio di queste iniziative, Rassegna CNOS vuole analizzare anche le esperienze maturate al suo interno nella parte di formazione che va oltre quella iniziale. Si tratta di una prima valutazione molto provvisoria ma necessaria per orientarsi e raccogliere stimoli per il futuro.

2. La formazione per tutto il corso della vita

Con il presente numero monografico su “*La formazione per tutto il corso della vita*”, Rassegna CNOS completa un progetto di analisi della Formazione Professionale in Italia iniziato con un analogo numero precedente dedicato a “*La formazione professionale iniziale*”.

Nel loro insieme, le due monografie propongono la lettura di un sistema che si presenta con molteplici articolazioni ma che ha bisogno di essere completato ancora in molti aspetti, come è stato rilevato anche dai numerosi contributi ospitati nei due numeri della Rivista.

Va detto subito che era impossibile coprire l'intera problematica. Sono rimaste da affrontare questioni quali la proposta europea sulla qualità dell'Istruzione e Formazione professionale (IeFP), la composizione del quadro nazionale delle qualifiche, la riorganizzazione dei soggetti erogatori sulla base dei modelli di accreditamento, lo stato di avanzamento della legislazione regionale di nuova generazione in materia di IeFP; sono state appena sfiorate le problematiche connesse alla complessa questione del Federalismo... Tuttavia i curatori pensano di aver tratteggiato un quadro abbastanza approfondito dei vari segmenti del nostro sistema di FP e di aver avanzato anche alcune proposte.

La prospettiva adottata per l'organizzazione della tematica è l'assunzione del principio della *continuità formativa* come chiave interpretativa del sistema, un principio che porta al riconoscimento del diritto individuale all'apprendimento lungo tutto il corso della vita, ritenuto indispensabile per l'esercizio della cittadinanza e per la corretta gestione dei ruoli sociali nell'ambito della società della conoscenza. Tale diritto di ordine generale, perché sia effettivo, presuppone, tuttavia, alcuni diritti specifici, tra di loro complementari, quali il diritto ad un orientamento continuo ed efficace, al passaggio da un percorso o sistema all'altro, al riconoscimento di tutti gli apprendimenti variamente acquisiti. Nel loro insieme questi diritti, riassumibili nel principio della continuità, sono alla base di quella offerta formativa “organica”, “progressiva” e “verticale” che viene comunemente denominata *filiera professionalizzante*, quell'insieme cioè di percorsi formativi che terminano con il rilascio di titoli riconoscibili e spendibili per l'inserimento nel mondo del lavoro.

La continuità formativa, così intesa, richiama due aspetti complementari: l'ordinamento e la progettualità che danno coerenza alla filiera.

L'ordinamento dovrebbe prevedere, in maniera chiara, la possibilità di passare dalla Formazione professionale iniziale (FPI) agli altri tasselli della filiera, oltre che gli eventuali rientri nel (sotto)sistema dell'Istruzione o l'inserimento lavorativo.

Il progetto, a prescindere dal segmento della filiera, dovrebbe avere una sua unitarietà circa: *il metodo di studio* che privilegia l'azione e la sollecitazione dell'autonomia e dell'intraprendenza della persona; il

processo di apprendimento che procede per scoperta e conquista e che trae dall'esperienza gli spunti di riflessione che consentono alla persona di acquisire un sapere consapevole e fondato; la *disposizione all'apprendimento cooperativo*, reso possibile dall'inserimento della persona in una vera comunità educativa, che consente di superare l'individualismo e di concepire lo studio ed il lavoro come un processo condiviso; l'impostazione dei percorsi formativi centrata su *aggregazioni di figure e famiglie professionali*, così da poter proporre ai destinatari culture del lavoro integre e capaci di sollecitarne l'attenzione in riferimento a tutto l'arco del sapere; la cura della *personalizzazione*, in particolare per gli ingressi e le uscite lungo il corso degli studi, tramite una metodologia di accompagnamento che prevede orientamento, bilancio e laboratori di sostegno ai passaggi; la *metodologia* di progettazione, valutazione e certificazione che consente di riconoscere ogni apprendimento significativo sotto forma di saperi e competenze, qualsiasi sia il modo in cui è stato acquisito.

In questo modo, la persona che frequenta un corso professionalizzante si trova nella condizione di poter usufruire di un'esperienza motivante, dotata di valore reale, capace di accrescerne il patrimonio culturale per mezzo delle varie attività formali, non formali ed informali che ne sollecitano la curiosità ed il desiderio di apprendere.

Dopo anni di sperimentazione, sostenuta anche da ricerche e monitoraggi, il CNOS-FAP ha editato una aggiornata *Linea Guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale* (CNOS-FAP, 2008) che può costituire la base per un riferimento culturale, metodologico e procedurale per progettare e gestire *percorsi* di Istruzione e Formazione professionale (IeFP), al momento limitati alla filiera relativa al diritto-dovere e *progetti* integrati nelle iniziative del secondo ciclo degli studi.

Questa proposta potrà ispirare l'avvio di una nuova stagione laboratoriale, dando vita ad una comunità di pratiche tramite l'elaborazione e la diffusione di strumenti di supporto per il lavoro dei formatori e delle altre figure impegnate, consolidando le esperienze di reti e di poli formativi stabili tra sistema formativo e sistema economico e professionale, sperimentando i quarti anni in maniera coerente con il cammino triennale precedente e innestando così, su questa base, agganci con gli ulteriori tasselli formativi pensati nell'ottica della formazione per tutto il corso della vita.

Va detto, tuttavia, che un organico "sistema" di formazione professionale non è ancora compiuto in Italia. Esistono, infatti, segmenti di diversa natura quali l'istruzione professionale, l'istruzione tecnica, la formazione professionale, l'apprendistato, la formazione superiore, la formazione erogata attraverso l'accesso ai fondi interprofessionali, la formazione continua e permanente; su questi tasselli il legislatore è intervenuto e sta intervenendo ancora con singoli provvedimenti, tanto da far scrivere più

volte che il sistema educativo di istruzione e formazione italiano è diventato *“un cantiere che non chiude mai”*.

Rassegna CNOS ha organizzato i vari contributi valorizzando una proposta di articolazione di FP ormai “classica”, quella cioè che distingue tra la formazione professionale iniziale, la formazione professionale superiore, la formazione professionale continua, la formazione permanente.

I curatori si augurano che dal quadro offerto possano essere tratte utili indicazioni per il cammino riformatore in atto.

Legislazione, situazione della FPI e applicazione del CCNL-FP

Il precedente editoriale aveva già fatto il punto della situazione sulla FPI. Tuttavia, in questi mesi, sono stati approvati altri provvedimenti che meritano di essere segnalati ed analizzati.

a) Il d.l. n. 112 convertito dalla Legge 133 del 6 agosto 2008

Dal punto di vista normativo va sottolineato che la recente Legge n. 133 del 6 agosto 2008 fa chiarezza sul ruolo della FPI; stabilisce, infatti, che *l'obbligo di istruzione si assolve anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale di cui al Capo III del Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226 e, sino alla completa messa a regime delle disposizioni ivi contenute, anche nei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale di cui all'art. 1, comma 624 della legge 27 dicembre 2006, n. 296.*

Il provvedimento è importante perché chiude, in primo luogo, una fase di ambiguità circa la stabilità dei percorsi sperimentali di IeFP in quanto afferma che esiste, accanto alla via scolastica, la strada della FPI per assolvere l'obbligo di istruzione e conseguire una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale e collocata in un preciso quadro europeo. Si tratta di una chiarificazione importante e che speriamo “definitiva” per i giovani e le famiglie che devono scegliere al termine della scuola secondaria di primo grado.

Il provvedimento, in secondo luogo, concorre a chiudere anche un lungo dibattito sul “biennio unico”, una soluzione assolutamente inadeguata alle problematiche del sistema educativo di istruzione e formazione attuale (e per tale motivo giustamente abbandonata anche da quei Paesi che negli anni '80 l'avevano adottata). La scelta del legislatore è andata nella direzione di un obbligo di istruzione collocato all'interno del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, centrato sul principio della *equivalenza tra percorsi scolastici e formativi* e in coerenza con un quadro generale (specialmente europeo), che vede un movimento riformatore proteso verso la differenziazione dei percorsi per perseguire mete equivalenti. Questa scelta si è resa necessaria, a giudizio di molti, innanzitutto, dalla

attuale sfida che ogni sistema, sia esso scolastico che formativo che accoglie la quasi totalità dei giovani, deve affrontare, quella di coniugare *equità e differenze*; inoltre, dalla consapevolezza ormai ampiamente condivisa della criticità dell'impatto di una parte consistente di giovani nei confronti di modelli scolastici "generalistici" che ha spinto molti Governi a valorizzare percorsi a carattere professionalizzante non solo come strumento per il recupero della dispersione scolastica, ma anche come opportunità preziosa per declinare una formazione finalizzata alla educazione alla cittadinanza, alla formazione culturale e a quella professionale.

Tuttavia, il problema della "collocazione definitiva" dell'offerta dei percorsi sperimentali triennali di IeFP, che si è sviluppata accanto alla formazione triennale erogata dagli attuali Istituti Professionali di Stato, è rinviata, dalla medesima Legge, alla messa a regime del Decreto Legislativo n. 226/05.

Gli Enti di formazione professionale si augurano che si giunga ad una sintesi normativa equilibrata che tenga conto di quel pluralismo istituzionale che si è realizzato fino ad oggi in Italia, pur in presenza di criticità, e si allontani ogni tentazione di introdurre nuovi centralismi a livello territoriale.

b) La situazione della FPI in Italia

Questo provvedimento, che è stato giudicato positivo da più parti, quale contesto trova oggi in Italia? La domanda rinvia ad analizzare la situazione della FPI attuale.

Alcuni dati del Ministero della Pubblica Istruzione, pubblicati nel luglio 2008 con riferimento all'anno 2007 – MPI, *La scuola in cifre 2007*, luglio 2008 – sono utili per rispondere a questa domanda. Il rapporto del Ministero, dopo aver illustrato nelle grandi linee l'offerta scolastica, tratteggia, in uno specifico capitolo, la situazione della IeFP in Italia.

Si mettono in evidenza, in primo luogo, le attuali scelte dei giovani: oltre il 90% della popolazione giovanile sceglie la scuola secondaria di secondo grado e il 5,3% circa opta per la FPI.

Va precisato, tuttavia, che la quasi totalità del 5,3% fa riferimento ad una offerta sperimentale che è iniziata nel 2003 con appena 25.347 allievi ma che, in pochi anni, è cresciuta progressivamente dal punto di vista quantitativo fino a raggiungere nell'anno 2006/2007 la cifra di 109.933 allievi. A compiere questa scelta sono allievi che, conseguito il diploma di scuola secondaria di primo grado, decidono di assolvere l'obbligo di istruzione nei percorsi sperimentali; ma sono anche allievi che, ancora soggetti all'obbligo, fuoriescono dagli istituti secondari di secondo grado (istituti tecnici e professionali in particolare) e si spostano nella FPI.

La percentuale del 5,3%, tuttavia, per essere pienamente compresa, va disaggregata per territori.

Nelle regioni del Nord la preferenza accordata ai percorsi di IeFP, infatti, è quasi il doppio del valore percentuale nazionale. Si passa da un 9,6% nelle regioni del Nord-Ovest ad un 7,6% nelle regioni del Nord-Est.

Particolarmente significativi sono i valori del Trentino Alto-Adige, del Veneto, della Lombardia e del Piemonte in cui circa il 10% dei licenziati della scuola secondaria di primo grado sceglie i percorsi di IeFP; il Trentino Alto-Adige, addirittura, vanta un picco del 19,1%.

Nelle regioni del Centro e del Sud, invece, la percentuale di licenziati iscritti a questi percorsi è notevolmente inferiore al valore percentuale nazionale con un 3,1% per le regioni del Centro ed un 2,2% per le regioni del Sud, dato ancora più rilevante se si considera che in Abruzzo e in Sardegna il totale degli allievi iscritti ai percorsi di IeFP è diminuito, dall'anno 2005/2006 all'anno 2006/2007, rispettivamente del 53,7% e del 72%.

La “continuità” delle politiche regionali, pur in presenza di alternanze di Governi di orientamento diverso, ed una radicata relazione tra sistema formativo e mondo dell'impresa sono alla base, a giudizio di molti, del successo della proposta nelle regioni dove la FPI è preferita.

Viceversa, la “discontinuità” delle politiche nei confronti del sistema della FPI unita al conseguente fragile dialogo con il mondo dell'impresa da parte dei soggetti formativi divenuti necessariamente “leggeri” sembrano all'origine della poca o quasi inesistenza del servizio formativo nella parte restante del Paese, soprattutto del Sud.

c) Avvio dell'anno formativo 2008/2009 nelle Regioni dove il CNOS-FAP opera: alcune considerazioni.

Appaiono altrettanto significativi i dati rilevati nelle regioni dove opera la Federazione CNOS-FAP. Sono state tralasciate l'**Abruzzo**, la **Calabria**, la **Campania**, la **Sardegna** dove la Federazione, pur presente, oggi non è nelle condizioni di operare con continuità.

La rilevazione effettuata ha focalizzato alcuni di quegli elementi che, anche secondo il D. Lgs. n. 226/05, capo III, sono considerati “*livelli essenziali di prestazione*”, cioè parti fondamentali per dare vita al “sistema” di IeFP.

Il prospetto compilato evidenzia solo alcuni di questi aspetti: l'avvio contestuale o diversificato dell'anno scolastico e formativo; le caratteristiche dell'offerta formativa nella regione; la presenza o l'assenza dell'offerta formativa attraverso l'esercizio dell'apprendistato, unica alternativa ai percorsi formativi fino a 18 anni; l'esistenza o meno di una legislazione regionale di nuova generazione volta ad esplicitare le competenze affidate dal Titolo V della Costituzione riformato; la criticità più avvertita da chi opera sul campo.

Ecco, in sintesi, gli elementi rilevati e più significativi.

Emilia Romagna:

- L'inizio dell'attività formativa non è uniforme tra regione e province. L'anno scolastico, infatti è iniziato il 15.09.08 mentre l'anno formativo è iniziato in tempi diversi.
- Non sono previsti percorsi formativi triennali ma solo corsi biennali per il conseguimento della qualifica professionale;
- È prevista la formazione attraverso l'esercizio dell'apprendistato in diritto-dovere più a livello di normativa che di prassi;
- Non è stato approntato alcun disegno di legge in merito alla Istruzione e Formazione professionale;
- La problematica più sottolineata riguarda il perdurare di una situazione legislativa che obbliga a scegliere il percorso formativo dopo la scelta scolastica e nell'arco del biennio (15-17 anni).

Friuli Venezia Giulia

- L'inizio dell'attività formativa segue criteri di discrezionalità (ogni CFP può iniziare l'attività dal 1° settembre; c'è solo il vincolo delle 1200 ore di formazione da svolgere). Il CNOS-FAP ha avviato l'anno formativo il 17.09.08 mentre l'anno scolastico è iniziato il 15.09.08;
- Sono previsti percorsi formativi triennali autonomi e integrati (a titolarità della F.P.);
- Non sono previsti corsi biennali per conseguire una qualifica professionale;
- È prevista la formazione attraverso l'esercizio dell'apprendistato in corsi ordinari;
- Non è stato approvato alcun disegno di legge in merito alla Istruzione e Formazione professionale;
- La problematica più sottolineata riguarda i finanziamenti che, approvati annualmente, non consentono un'adeguata programmazione pluriennale delle attività formative.

Lazio

- L'inizio dell'attività formativa è uniforme per regione e province; l'anno scolastico è iniziato il 15.09.08 e l'anno formativo è iniziato il 16.09.08;
- Sono previsti percorsi formativi triennali autonomi (con integrazione con il sistema dell'istruzione nella coprogettazione e per il reciproco riconoscimento di crediti, anche ai fini dei successivi gradi di istruzione e formazione);
- Sono previsti percorsi di durata inferiore al triennio per l'acquisizione della qualifica professionale e percorsi per i disabili di durata anche inferiore al biennio;
- Non è prevista la formazione attraverso l'esercizio dell'apprendistato in diritto-dovere;
- È stata costituita una commissione per la stesura di una Legge Regionale che disciplina *"l'apprendimento permanente durante tutto l'arco della vita"*;
- La problematica più rilevante riguarda i finanziamenti che risultano insufficienti rispetto all'aumentare dei costi delle attività formative.

Liguria

- L'inizio dell'attività formativa è uniforme per regione e province; sia l'anno scolastico che quello formativo sono iniziati il giorno 15.09.08;
- Sono previsti percorsi formativi triennali autonomi e integrati (a titolarità scolastica); sono allo studio proposte di corsi biennali e annuali;
- Non è attiva, al momento, la formazione attraverso l'esercizio dell'apprendistato in diritto-dovere;
- È stato proposto un disegno di legge di riordino dell'Istruzione e Formazione professionale;
- La problematica più rilevante riguarda i repentini cambiamenti legislativi, normativi e organizzativi in materia di Istruzione e Formazione professionale che rendono difficoltosa una programmazione stabile.

Lombardia

- L'inizio dell'attività formativa è uniforme per regione e province: l'08.09.2008
- Sono previsti corsi triennali autonomi;
- Non sono previsti corsi biennali per la qualifica professionale;
- È prevista la formazione attraverso l'esercizio dell'apprendistato in diritto – dovere;
- È prevista la possibilità di proseguire nella formazione attraverso la proposta di un quarto anno formativo;
- È stata approvata una specifica legge sulla IeFP, la l.r. 6 agosto 2007, n. 19, *Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia*;
- Le problematiche più rilevanti sono il ritardo dei finanziamenti e la complessità amministrativa.

Piemonte

- L'inizio dell'attività formativa non è uniforme all'interno della regione. Le province hanno scelto autonomamente, nel periodo compreso tra il 15 e il 22 settembre, la data di inizio dell'anno formativo; l'anno scolastico è iniziato il 15.09.08 mentre il CNOS-FAP ha avviato l'anno formativo il 15.09.08 e il 22.09.08;
- Sono previsti percorsi formativi triennali autonomi, anche con il coinvolgimento dei docenti delle istituzioni scolastiche;
- Sono previsti percorsi triennali integrati con l'Istruzione professionale; percorsi biennali integrati con l'istruzione tecnica e l'Istruzione liceale psicopedagogica;
- È prevista la formazione attraverso l'esercizio dell'apprendistato in diritto-dovere;
- Non è stato approntato alcun disegno di legge in merito alla Istruzione e Formazione professionale;
- La problematica più rilevante riguarda i finanziamenti che sono insufficienti a coprire le esigenze delle attività formative.

Puglia

- L'inizio dell'attività formativa non è uniforme all'interno della regione; l'anno scolastico è iniziato il 15.09.08 e l'anno formativo è iniziato il 15.09.08 a Bari e il 29.09.08 a Cerignola;
- Sono previsti percorsi formativi triennali integrati a titolarità scolastica e svolti solo in parte dal CFP;
- Non sono previsti corsi biennali per il conseguimento della qualifica professionale;
- Non è prevista la formazione attraverso l'esercizio dell'apprendistato in diritto-dovere;
- Non è stato approntato un nuovo disegno di legge in merito alla Istruzione e Formazione professionale;
- La problematica più rilevante riguarda i finanziamenti e l'esiguità dell'offerta approvata rispetto alla domanda dei giovani.

Sicilia

- Ad oggi la data di inizio dell'anno formativo 2008-2009 non è ancora stata fissata.
- Fino al corrente anno sono stati previsti corsi triennali autonomi e, in minima parte, integrati a titolarità scolastica;
- Non sono previsti corsi biennali per il conseguimento della qualifica professionale;
- Non è prevista la formazione attraverso l'esercizio dell'apprendistato in diritto – dovere;
- È stato approntato un nuovo disegno di legge in merito alla Istruzione e Formazione professionale attualmente al vaglio della Giunta;
- La problematica più rilevante riguarda i finanziamenti, tardivi e sempre più incerti.

Umbria

- L'inizio dell'attività formativa in obbligo di istruzione non è uniforme nelle province; l'anno scolastico è iniziato il 15.09.08; il CNOS-FAP ha iniziato l'anno formativo il 29.09.08;

- Nel corrente anno sono previsti percorsi formativi triennali in diritto dovere autonomi dopo anni di proposte solo biennali a partire dai 15 anni;
- È prevista la formazione attraverso l'esercizio dell'apprendistato in diritto-dovere;
- È annunciata la presentazione di una apposita Legge Regionale sul "*Sistema formativo integrato regionale*";
- La problematica più rilevante concerne l'assenza di un offerta formativa "stabile" da presentare alle famiglie e ai giovani, in particolare quella relativa sull'obbligo di istruzione e il diritto-dovere, a causa di un quadro normativo regionale incerto e finanziamenti del tutto insufficienti rispetto alla domanda dei giovani.

Valle d'Aosta

- L'inizio dell'attività formativa è uniforme: il 15.09.08;
- Sono previsti percorsi formativi triennali integrati a titolarità scolastica;
- Non sono previsti corsi biennali per il conseguimento della qualifica professionale;
- Non è prevista la formazione attraverso l'esercizio dell'apprendistato in diritto-dovere;
- Non è stato approntato un nuovo disegno di legge in merito alla Istruzione e Formazione professionale;
- La problematica più rilevante riguarda lo squilibrio tra offerta scolastica e offerta formativa a danno di quest'ultima.

Veneto

- L'inizio dell'attività formativa è uniforme a quella scolastica: il 15.09.08;
- Sono previsti percorsi formativi triennali autonomi;
- Non sono previsti percorsi biennali per il conseguimento della qualifica professionale;
- È prevista la formazione attraverso l'esercizio dell'apprendistato in diritto-dovere;
- Non è stato approntato un nuovo disegno di legge in merito alla Istruzione e Formazione professionale;
- Non vengono rilevate particolari criticità. La regione stanziava fondi ed è attenta alle esigenze dell'attività formativa.

Dal quadro descritto si può trarre una conclusione seppur provvisoria. Le Regioni che scommettono sulla FPI delineano un percorso articolato ed equivalente a quello scolastico: percorso sperimentale triennale di IeFP, opportunità formative per chi sceglie la FPI dopo una esperienza scolastica negativa (corsi biennali) o per giovani in estrema difficoltà (corsi anche inferiori al biennio), opportunità formative attraverso l'esercizio dell'apprendistato, il quarto anno formativo. Non tutte le regioni considerate offrono l'intera gamma delle proposte, ma il quadro può essere considerato una positiva linea di tendenza verso un sistema maturo di IeFP fino a 18 anni.

d) Applicazione del CCNL-FP: lo stato dell'arte

Il CCNL-FP (01.01.2007 - 31.12.2010) è stato firmato a Torino il 25 gennaio 2008 alla presenza del Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale on. Cesare Damiano e dell'Assessore all'Istruzione e Formazione Professionale della Regione Piemonte, dott.ssa Giovanna Pentenero.

Il CCNL-FP è ormai uno dei requisiti richiesti a coloro che intendono svolgere le attività formative che concorrono all'assolvimento dell'obbligo di istruzione.

Le parti datoriali e sindacali stanno operando a livello nazionale e regionale per dare attuazione ai vari istituti previsti.

Numerose sono le iniziative connesse alla sua applicazione a livello nazionale.

È operativa, innanzitutto, la *Commissione Paritetica Bilaterale nazionale* (CPBn), chiamata a predisporre ed emanare interpretazioni autentiche della normativa contrattuale e risolvere le eventuali controversie.

È stato avviato, altresì, l'*Ente Bilaterale Nazionale della Formazione Professionale* (EBINFoP), condizione previa per la costituzione dei successivi Enti Bilaterali Regionali. La proposta ha tratto lo spunto da una positiva esperienza attuata in Lombardia dove, il 1 luglio 2005 si è costituito, anche sulla spinta di contributi regionali, l'Ente bilaterale E.LGa.La.F, "*Ente Lombardo Garanzia Lavoratori della Formazione*", destinato a quei lavoratori dipendenti e assimilati che operano all'interno del sistema della formazione professionale lombarda e che sono bisognosi di aggiornamento, riqualificazione e/o riconversione o sostegno e supporto anche economico in caso di crisi occupazionali e/o aziendali.

Ad oggi appare ancora incerto, invece, il previsto avvio di PREVIFONDER, il *Fondo pensione per i lavoratori operanti negli Enti religiosi e nel terzo settore*, costituito in attuazione dell'accordo collettivo nazionale sottoscritto il 26 marzo 2007 tra AGIDAE, UNEBA, FORMA e le OO.SS., al fine di consentire agli aderenti di disporre, all'atto del pensionamento, di prestazioni pensionistiche complementari del sistema obbligatorio.

Anche sul versante degli ammortizzatori sociali va sottolineato che fino a questo momento gli Enti appartenenti al sistema della Formazione professionale non hanno potuto accedere all'utilizzo di strumenti messi a disposizione dalla legislazione sul lavoro che sono attivati per altri settori o comparti produttivi di beni e servizi, pur essendo sottoposti, al pari degli altri, a ricorrenti processi di riorganizzazione e ristrutturazione. Un *Avviso comune* tra Enti di Formazione professionale FORMA-CENFOP e Confederazioni e Sindacati di Categoria della Formazione professionale era stato sottoscritto il 12 ottobre 2007 e inoltrato al Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale perché fosse recepito nella Legge Finanziaria 2008. Ancora oggi questa esigenza "bilaterale" non ha trovato attuazione; la FP, in altre parole, pur essendo sottoposta in varie regioni a processi di riorganizzazione o ristrutturazione non può ricorrere alla CIGS, ai contratti di solidarietà, alla cassa integrazione in deroga o ai benefici previsti dalla legislazione vigente (legge 80/2005, art. 13, comma 7, ex-legge 223/91). Si registrano eccezioni da parte di alcune regioni le quali hanno fatto ricorso alla cassa integrazione in deroga per gli operatori della Formazione professionale, ma si è trattato in alcuni casi di regioni impegnate più a "smantellare" che "riorganizzare" il sistema della Formazione professionale.

Sul piano regionale gli Enti sono impegnati a dare vita alla *contrattazione regionale*, un istituto fondamentale dal momento che le parti sono chiamate, a questo livello, a "*confermare, modificare o disdire*" la

congruenza tra il contratto regionale e/o gli accordi sottoscritti sulla base del CCNL-FP 98/03 e/o precedenti accordi ed il presente CCNL-FP e ad avviare gli Enti Bilaterali Regionali della Formazione professionale. Sul livello regionale è ancora prematuro ogni tentativo di lettura territoriale della situazione.

4. Federalismo e FPI

Nella stesura delle considerazioni riportate sul federalismo fiscale si fa riferimento al DDL *“Attuazione dell’articolo 119 della Costituzione: delega al Governo in materia di federalismo fiscale”*, approvato dal Consiglio dei Ministri il 3 ottobre 2008. L’approvazione del testo è avvenuta dopo la sottoscrizione di un accordo tra il Governo e le regioni, le province e i comuni. Il provvedimento era stato approvato in via preliminare dal Governo nella riunione del Consiglio dei Ministri dell’11 settembre 2008.

Il disegno di legge contiene una delega per dare attuazione all’articolo 119 della Costituzione, come modificato dalla L.C. 18 ottobre 2001, n. 3. Con il provvedimento il legislatore intende superare il sistema di finanza regionale e locale ancora legato a meccanismi di trasferimento, in cui le risorse finanziarie di Regioni ed enti locali non sono stabilite e raccolte dagli enti che erogano i servizi ma derivano loro in misura significativa dallo Stato, con un meccanismo che punta sulla responsabilizzazione dei centri di spesa, sulla trasparenza dei meccanismi finanziari e sul controllo democratico dei cittadini nei confronti degli eletti e dei propri amministratori pubblici.

“Fare il federalismo fiscale, data la costituzione vigente in Italia, è un obbligo”, ha dichiarato il Ministro dell’Economia e delle Finanze, on. Giulio Tremonti.

Il provvedimento interviene anche sui *“livelli essenziali delle prestazioni”* (LEP), su quei livelli cioè che vanno assicurati a tutti i cittadini e su tutto il territorio nazionale, attraverso una forma di solidarietà tra regioni ricche e povere mediante il meccanismo della c.d. perequazione. Ai tre settori inizialmente individuati nella prima bozza predisposta dall’on. Roberto Calderoli, Ministro per la Semplificazione Normativa, – *la sanità, l’assistenza e l’istruzione* – su pressione soprattutto delle regioni meridionali è stato aggiunto il settore del *trasporto pubblico locale*.

Ad una prima lettura del testo appare sufficientemente motivato il ritenere che, con l’indicazione dell’*istruzione*, quale livello essenziale di prestazione da assicurare a tutti i cittadini e su tutto il territorio nazionale, il legislatore intenda comprendere anche *l’istruzione e la formazione professionale*.

La formazione erogata nel (sotto)sistema di IeFP fa parte, infatti, per dettato costituzionale ed ormai con pieno riconoscimento legislativo, del sistema più complessivo dell'istruzione. Si veda a tal proposito anche l'obbligo di istruzione come è stato ridefinito e finalmente chiarito nell'art. 64, comma 4-bis del recente d.l. n. 112 convertito dalla legge n. 133 del 2008.

Su tale base va dunque riconosciuto che anche la formazione del (sotto)sistema di IeFP è egualmente regolata sulla base dei *livelli essenziali delle prestazioni* (LEP), come recita l'art. 117, comma 2, lett. m) della Costituzione.

La previsione della spesa relativa all'istruzione deve comprendere, di conseguenza, anche quella erogata nel (sotto)sistema di IeFP, dal momento che lo Stato ne definisce i LEP.

Solo così si arriverà, gradualmente, ad una offerta formativa omogenea su tutto il territorio nazionale, a differenza di quanto attualmente avviene e in netto contrasto con l'eguale diritto costituzionale di ogni cittadino di accedere all'istruzione obbligatoria, anche quando questa si svolge nella forma della IeFP. Questa formazione, va affermato con chiarezza, è di interesse nazionale e non solo di qualche regione.

Alcune precisazioni, inoltre, sembrano necessarie soprattutto in vista della scrittura dei provvedimenti successivi alla delega prevista dall'attuale disegno di legge.

Molti esperti ritengono che sia necessario esplicitare con chiarezza, nei provvedimenti successivi, la chiara applicazione del principio dei costi standard indicati per l'istruzione anche per il (sotto)sistema di IeFP.

Il richiamo al principio di sussidiarietà, poi, contenuto nell'articolo 118, comma 1 della Costituzione, sarà importante perché concorrerà a prevenire o frenare incipienti forme di neo-centralismo regionale in riferimento al sistema educativo di istruzione e formazione.

Sulla base del medesimo articolo costituzionale, ancora, saranno individuate le modalità per la ripartizione dei costi standard secondo il *principio di adeguatezza*, che, per il (sotto)sistema di IeFP, significa fare riferimento al numero dei soggetti che richiedono le relative prestazioni.

Infine, il richiamo alla salvaguardia dei percorsi sperimentali triennali in corso fino alla messa a regime delle disposizioni contenute nel D.Lgs. n. 226/05 permetterà di assicurare che nell'erogazione delle risorse relative al (sotto)sistema di IeFP sarà garantita la corretta transizione tra i percorsi sperimentali triennali attualmente realizzati nell'ambito della IeFP – e la cui prosecuzione è stata ormai chiaramente assicurata dal provvedimento più volte richiamato, la Legge 133 del 6 agosto 2008, art. 64, 4-bis – ed il sistema dei percorsi ordinari che saranno svolti a regime nel (sotto)sistema di IeFP.

5. FP e Libro verde sul futuro del modello sociale

Il Ministro del Lavoro, Salute e Politiche Sociali, on. Maurizio Sacconi, il 25 luglio 2008 ha diffuso il *Libro Verde* per promuovere un dibattito pubblico sul futuro del modello sociale italiano. Tutti hanno potuto inoltrare proposte fino al 25 ottobre del corrente anno. La consultazione e la raccolta dei pareri darà vita, successivamente, ad un *Libro Bianco* che indicherà le priorità che la larga maggioranza del Paese e della società civile avrà espresso. Il Governo, infine, stilerà un *programma di azioni* da attuare durante la presente legislatura.

Il documento è dedicato “*ai giovani e alle loro famiglie*” perché vuole concorrere a ricostruire fiducia nel futuro.

Vari sono i temi affrontati nel *Libro verde*.

In una prima parte si danno le ragioni della proposta. Dopo una analisi delle criticità dell'attuale modello di *welfare*, il testo elabora una proposta “*Vita buona nella società attiva*” e conclude con indicazioni di monitoraggi. In una seconda parte viene proposto il “nuovo *welfare*” integrato delle pubbliche amministrazioni, delle comunità e della responsabilità personale.

Una terza parte affronta il tema della sostenibilità economica della proposta.

Il testo si chiude con la proposta di un modello di *governance*.

Una annotazione ci sembra importante anche sullo stile adottato dall'estensore del *Libro Verde*. Si tratta di un testo aperto che si sviluppa attraverso la proposta di tesi, di domande che coinvolgono direttamente il lettore e di domande che sono interpretabili più come proposte di soluzione.

In questa sede ci si limita solo ad alcune considerazioni di carattere generale.

L'urgenza e la necessità di affrontare il problema sono ampiamente condivise. È, soprattutto, il futuro dei giovani a reclamare una riforma profonda del *welfare*. La generazione nata tra il 1935 e il 1955, infatti, è una generazione giudicata da più parti “fortunata” per molti aspetti. Grazie a condizioni storiche difficilmente ripetibili, dal boom economico in poi, questa generazione ha potuto beneficiare di un benessere crescente, di un lavoro sufficientemente stabile e garantito da molteplici tutele sindacali e previdenziali. Viene descritta come una generazione di garantiti fino alla pensione, con prospettive di cui nessuno prima aveva potuto godere e che forse pochi, in futuro, potranno sperare, perché il futuro della nuova generazione è circondato da incertezze quali quelle legate al lavoro, alla pensione e alla difficoltà nel progettare una propria vita. Accanto o oltre l'emergenza educativa, già fortemente denunciata, alcuni parlano o preferiscono parlare di “*emergenza generazionale*”.

Il *Libro Verde* ha l'ambizione di porsi in "discontinuità" con il passato nel ridefinire le politiche del *Welfare* (salute, assistenza e previdenza, formazione e lavoro) del nostro Paese, una discontinuità, peraltro, che anche altri Paesi europei hanno affrontato o stanno affrontando. Il testo intravede nel coinvolgimento della "società attiva" la via per superare il vecchio stato sociale ormai datato per la sua non sostenibilità, inefficienza, e anche eccesso di pervasività da parte dello Stato. A fronte di una crisi del *welfare* per ragioni fiscali (squilibrio tra costi e benefici e tra i vari territori del nostro Paese), ma anche morali e politiche (eccesso di dipendenza dei cittadini, burocratizzazione dei servizi, dominanza degli aspetti redistributivi e assistenziali), le nuove politiche sociali sono possibili se viene coinvolta la società civile, responsabilizzata nelle persone che la compongono, nelle famiglie, nei corpi sociali.

C'è dunque un primato assegnato alla società civile reinterpretata secondo un protagonismo che si esprime, è da sottolineare, nella centralità assegnata al lavoro. Questo significa che la condizione di lavoro, qualunque essa sia, è preferibile all'inoccupazione o deve comunque costituire un presupposto rispetto ai vari interventi di politica sociale. Tra questi interventi, per converso, si trovano ad essere valorizzati e preferiti quelli in grado di sostenere più direttamente l'occupazione. È ovviamente questa una prospettiva generale che, almeno nominalmente, non ignora le situazioni di debolezza strutturale in cui possono trovarsi le persone (la disabilità o la povertà assoluta...). Ma è anche una prospettiva che di fatto privilegia azioni che sostengono il lavoro come fonte di benessere personale e collettivo, che viene dunque ritenuto possibile attraverso forme previdenziali complementari, crescita del tasso di occupazione di donne e anziani (over 55) fino al 50%, crescita del tasso di attività al 70%, più facile inserimento e reinserimento nel mercato del lavoro anche attraverso la formazione, obiettivi questi, che peraltro fanno parte anche della strategia di Lisbona.

La proposta è stimolante, soprattutto per chi si sente di operare come espressione della società attiva. In questa sede ci si limita ad alcune sottolineature per concorrere al dibattito richiesto: queste riguardano la questione della "*formazione*" e della "*povertà giovanili*".

Il tema della scarsa presenza della cultura del lavoro nei percorsi scolastici italiani è stato sottolineato a più riprese in questo decennio. Sono, pertanto, ampiamente condivisibili le indicazioni che vanno nella direzione di correggere questa anomalia italiana contrastando ogni forma di tendenza a "*ritardare all'infinito l'esperienza del lavoro*".

Le carenze e le proposte, invece, denunciate e avanzate per correggere il sistema di formazione sembrano da integrare, soprattutto alla luce dei rapporti elaborati in questi anni sulle varie filiere formative.

Il testo, in primo luogo, asserisce la capacità formativa dell'impresa; questa affermazione è positiva perché affida all'impresa un ruolo che è, in un certo senso, di riequilibrio rispetto a certe culture politiche che la vogliono (o la volevano) comunque penalizzata. Ma il testo merita un approfondimento dal momento che la proposta non ipotizza intermediazioni, in particolare per la formazione al lavoro. Una simile affermazione va approfondita anche alla luce del tessuto produttivo italiano, costituito di piccole e medie imprese che non sempre hanno mostrato questa "vocazione formativa", come i monitoraggi hanno messo in evidenza. La proposta sembra alludere ad una sorta di offerta di formazione leggera che si riduce agli aspetti tecnici privati di ogni dimensione formativa della persona.

Il testo, in secondo luogo, sembra debole nei confronti del problema delle "povertà giovanili" in quanto non prende in considerazione la filiera della FPI che si propone come unica risposta equivalente all'offerta scolastica propria del 2° ciclo e unico strumento in campo per affrontare anche l'emergenza della dispersione. Quali possono essere le opportunità di un adolescente che si "si disperde" a 15, 16 anni? E quali le prospettive di sviluppo economico e progresso civile di un'area come il Mezzogiorno, in cui agli alti tassi di abbandono scolastico si accompagnano a tassi altrettanto elevati di "fuga" verso il Centro-Nord da parte dei giovani più preparati? Un mancato consolidamento di tale filiera formativa significa spostare i problemi di questa fascia giovanile, successivamente, su quei costi che vengono invocati per fronteggiare la situazione di adulti a forte rischio di esclusione sociale che, a questo punto, non saranno solo gli *anziani, le famiglie con un solo genitore, quelle con figli portatori di disabilità o disagio psichico (p. 26)*, ma anche *giovani con bassa scolarizzazione*, cioè privi anche di una qualifica professionale. Nel dibattito che seguirà molti auspicano che si individuino modalità e forme di aiuto perché i giovani e le loro famiglie riacquistino fiducia nel futuro.

Il testo, in terzo luogo, da una parte suppone che l'introduzione del federalismo fiscale sia una risposta agli squilibri economici e geografici esistenti e dall'altro propone di riformare la seconda parte della Carta costituzionale con particolare riguardo al Titolo V, affidando la gestione coordinata dei livelli essenziali delle prestazioni e dei servizi a forme condivise di pilotaggio "centralizzato". Mentre è impossibile verificare la bontà della proposta, che è tutta da sperimentare, è utile tenere presente l'attuale esperienza della *Conferenza Stato - Regioni* che non ha concorso, almeno per la parte relativa alla FPI, alla realizzazione del sistema formativo.

Un primo gruppo di contributi mira a offrire una fotografia della formazione per tutto il corso della vita a partire dal livello europeo.

Furio Bednarz fornisce spunti utili alla costruzione di quell'orientamento sistematico al *lifelong learning* che ancora stenta ad affermarsi in Italia partendo dall'esame di tre macro modelli paese, la Germania, la Francia e il Regno Unito.

Pier Antonio Varesi prosegue una riflessione iniziata dal prof. Salerno M. Giulio e illustra l'estensione della competenza legislativa statale e regionale, in merito alla formazione professionale continua e all'apprendistato professionalizzante in seguito al nuovo assetto istituzionale delineato dalla riforma del Titolo V della Costituzione.

La dott.ssa Benedetta Torchia definisce i contorni dell'IFTS, ripercorrendo le tappe normative, socio-politiche e culturali del sistema di alta formazione tecnica non accademica in Italia, dalla costituzione di poli formativi fino alla pubblicazione del DPCM del 25 gennaio 2008 recante le *"Linee guida per la riorganizzazione del sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli Istituti tecnici superiori"*.

Sottolineando la scarsa attenzione che le imprese italiane dedicano alle esigenze di sviluppo delle competenze del proprio personale, in controtendenza con quanto si può osservare negli altri paesi europei, il dott. Roberto Angotti, fornisce i primi risultati della *terza indagine Continuing Vocational Training Survey (CVTS3)* coordinata da Eurostat e realizzata nei 27 Stati membri dell'Unione europea (Ue) più la Norvegia, al fine di fornire il quadro generale e i principali elementi per contribuire ad avviare un dibattito a livello nazionale.

La dott.ssa Sandra D'Agostino affronta il tassello forse più tormentato e più discusso oggi in Italia che è l'apprendistato, bisognoso di una riflessione organica per metterlo al centro di un nuovo e più compiuto intervento riformatore.

Al dott. Domenico Nobili è stato chiesto di compiere un primo bilancio sull'esperienza dei fondi paritetici interprofessionali. Di questi fondi l'autore ne documenta la crescita costante delle adesioni, la capacità di utilizzo delle risorse, la diversificazione territoriale, gli accordi con le Regioni per una più organica formazione continua.

Luce e ombre sono riportate dalla dott.ssa Giovanna Spagnuolo sulla partecipazione degli adulti nella formazione permanente in Italia, sulla sua disparità geografica, di genere e sulla destinazione di una offerta formativa pubblica e privata rivolta troppo spesso alla domanda più forte, "gli occupati con elevato livello di istruzione".

Per delineare le prospettive Rassegna CNOS ha privilegiato, in questo numero, tre questioni.

Il prof. Guglielmo Malizia ha esposto lo stato dell'arte del complesso riordino dell'Istruzione tecnica e professionale e il rapporto con la formazione professionale iniziale in atto nelle Regioni.

Il prof. Dario Nicoli ha proposto, anche se in forma schematica, una ipotesi di lavoro sulla formazione dell'adulto in quegli aspetti che appaiono oggi meno sistematizzati all'interno del processo formativo, e cioè le dimensioni etica e religiosa.

Il prof. Michele Colasanto, infine, sostiene la necessità di riprendere il tema della formazione permanente, non solo in forma di dibattito, ma anche attraverso l'approvazione di uno strumento legislativo e finanziario.

Una terza sezione, che è dedicata, nel presente numero monografico, alle esperienze della Federazione CNOS-FAP, mette in evidenza soprattutto due aspetti.

L'accordo con FIAT che ha dato vita al progetto **TechPro² (Technical Professional Program)**. L'intervista al dott. Mauro Veglia ne illustra le motivazioni e le prospettive.

Una scheda raccoglie alcune esperienze che attestano la presenza della Federazione CNOS-FAP nel complesso movimento della costituzioni dei poli formativi, della formazione professionale superiore e continua.

Il numero monografico si chiude con tre ulteriori contributi.

Il prof. Giuseppe Tacconi completa una rubrica iniziata nel corrente anno, offrendo una riflessione sulla pratica didattica dell'insegnamento.

Il prof. Renato Mion fornisce una visione trasversale delle problematiche in Italia legate alla "*Condizione Giovanile Oggi*" sulla base degli ultimi rapporti Censis-Ucsi e Iard.

Alcune parole chiave della formazione professionale chiudono il presente numero monografico.

Dalla formazione (continua) all'apprendimento (lungo il corso della vita): idee per l'Italia nei modelli europei

FURIO BEDNARZ¹

Parole chiave:
Sistema
di certificazione,
Lifelong learning,
Qualifiche
professionali,
Competenze

1. Dal *training* al *learning*: implicazioni di una convergenza concettuale

Apprendere lungo l'intero corso della vita, *lifelong learning* in inglese: ecco lo slogan (e la scommessa) che rappresenta la sfida fatta propria dalle politiche europee della formazione professionale. Con l'abituale prudenza riformatrice, rispettosa delle prerogative e delle tradizioni degli Stati Membri, l'Europa si muove nel solco della strategia di Lisbona; la posta è costruire un mercato del lavoro integrato, che dia risposta al bisogno di mobilità e di flessibilità nei rapporti tra domanda e offerta. Per farlo nello spirito della coesione sociale, al di là di quanto comunque avviene sulla spinta delle dinamiche dell'economia, servono strumenti che rendano trasparenti le transizioni e che permettano l'affermarsi delle condizioni necessarie per navigare efficacemente nella vita professionale.

¹ Presidente e Responsabile Ufficio Studi e Ricerca della Fondazione ECAP Svizzera.

Coordinamento e permeabilità dei sistemi formativi e ruolo chiave del dialogo sociale sono i due pilastri della dichiarazione sottoscritta a Copenaghen il 30 novembre 2002 dai Ministri dell'Istruzione di 31 paesi europei e dalla Commissione europea, nell'intento di promuovere una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale. Il processo di Copenaghen si inserisce nell'evoluzione delle politiche comunitarie avviata dal Consiglio europeo di Lisbona nel 2000, che si ispira al metodo del "coordinamento aperto" fra gli Stati membri². Una delle sue applicazioni principali si è avuta in questi anni proprio in materia di politiche formative. Dopo la *Dichiarazione di Copenaghen*, tappe fondamentali sono state la *Risoluzione del Consiglio europeo* del dicembre 2002, tendente a rafforzare la cooperazione nel settore e il più recente *Comunicato di Maastricht*, redatto nel dicembre 2004 dai Ministri dell'Istruzione dei paesi membri in seguito all'esame dei rapporti di valutazione e *follow-up* sullo stato di attuazione della Dichiarazione di Copenaghen. Il comunicato evidenzia le priorità urgenti per giungere ad una maggiore cooperazione europea nell'istruzione e nella formazione professionale e configura le linee guida su cui attualmente l'Unione si sta muovendo.

Negli ultimi anni sono stati varati strumenti concreti, e in particolare nella loro raccomandazione congiunta del 23 aprile 2008 Parlamento Europeo e Consiglio hanno posto, dopo una lunga fase di consultazione, le premesse per l'adozione del Quadro Europeo delle Qualifiche (*European Qualification Framework*). Istituito questo sistema di "traduzione" tra sistemi di qualifica³ l'Unione Europea intende affrontare in modo radicalmente nuovo il nodo critico della trasferibilità dei "saperi professionali", rinunciando all'impossibile omologazione dei modelli e dei percorsi formativi e cercando di rendere trasparente il modo in cui nei diversi sistemi si guarda alle qualifiche, sulla scorta di descrittivi comuni delle *competenze*⁴ corrispondenti ai profili utilizzati nei vari Stati. All'analisi comparativa dei processi di apprendimento si sostituisce quella dei *learning outcomes* corrispondenti alle competenze attese, indifferentemente dalle modalità formali, non formali o informali del loro conseguimento. Vengono così poste le basi per promuo-

² Tale metodo è volto a favorire la sinergia tra le politiche dei vari paesi, sulla base di obiettivi comuni volontariamente adottati, sistemi di valutazione dei risultati condivisi e strumenti di cooperazione comparativa.

³ Sui contenuti del documento comunitario, oltre alle fonti di prima mano reperibili presso i siti della Comunità, vedi Gabriella Di Francesco, *Il Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*, in "Professionalità", n. 108, luglio-settembre 2008.

⁴ Il dibattito sulle competenze, che è alla base dei principi dell'EQF, ha ormai dato origine ad una letteratura assai vasta, ed è lungi dall'essere esaurito; per chi fosse interessato a coglierne indirizzi e prospettive, recuperando una visione davvero ricca e articolata degli approcci maturati in materia negli ultimi anni, consigliamo la lettura del secondo capitolo del recente contributo di Alberto Cattaneo e Elena Boldrini, *ICT... innovazione, competenze, tecnologie*, Carocci, Roma, 2007. Tra i materiali di preparazione all'EQF segnaliamo per chi fosse interessato a ricostruire l'influenza che su di esso hanno esercitato i diversi approcci alla competenza Winterton J., Delamare, Stringfellow, *Typology of Knowledge, skills and competences*, Thessaloniki, CEDEFOP, 2005. <http://communities.trainingvillage.gr/nfl>

vere una cultura della qualificazione ispirata all'approccio in termini di competenza, che dovrebbe risultare nei *Quadri nazionali delle Qualifiche*. Si creano parallelamente i presupposti per l'istituzione di un sistema di crediti nel *Vocational Education and Training* (ECVET) più coerente dell'ECTS, perché fondato non sui carichi di studio (apprendimento formale) connessi all'acquisizione di una competenza, ma sull'analisi e la comparazione delle competenze richieste per lo svolgimento di un'attività professionale⁵.

In Europa da circa un decennio si cercano, insomma, modi nuovi per impostare il dialogo tra *VET systems* nazionali. Molte rimangono tuttavia le questioni aperte. Esse evidenziano l'importanza di alcuni cambi di paradigma, correlati tra loro e ricchi di implicazioni sia per le politiche formative che per quelle del lavoro. Facciamo riferimento:

- al tramonto della centralità dei nessi tra formazione iniziale e impiego come bussola per il governo dei *VET systems*, e all'affermarsi di relazioni più articolate tra processi di apprendimento lungo il corso della vita, costruzione della competenza e capacità occupazionale degli individui;
- allo *shifting* parallelo dal concetto di qualifica a quello di competenza nella descrizione del *capitale* professionale degli individui;
- al passaggio da un modello di definizione degli obiettivi formativi e di valutazione dell'apprendimento basato sulla verifica di coerenza tra profilo professionale, *curricola* e risultati oggettivamente "dimostrati" dagli allievi in situazioni di esame ad un modello centrato sulla relazione tra *learning outcomes* e standard di performance (competenze agite) richiesti dal mondo del lavoro;
- al tema emergente del riconoscimento, validazione e certificazione dell'apprendimento non formale e informale (Bjørnåvold, 2000), che si cor-

⁵ ECVET è un sistema per l'accumulazione e il trasferimento dei punti di credito nell'istruzione e nella formazione professionale, che consente la documentazione e la certificazione dei successi raggiunti nell'apprendimento nel corso dell'istruzione e della formazione professionale oltre i "confini di sistema". Uno degli obiettivi chiave di ECVET è la promozione della mobilità degli apprendenti, tanto all'interno di un particolare sistema educativo (permeabilità sia verticale che orizzontale tra le parti del sistema e in particolare tra un'istruzione superiore e professionale in Europa) quanto al di fuori del sistema educativo (considerazione dei risultati di un'istruzione informale, incluso l'apprendimento sul lavoro, a patto che questo sia disciplinato da leggi nazionali. Incentrato sugli individui, vale a dire sulla conferma delle conoscenze, capacità e competenze individuali che costituiscono la base per la loro accumulazione e per il loro trasferimento, ECVET assicurerà la documentazione, la conferma e il riconoscimento dei risultati di apprendimento ottenuti all'estero, valutando sia l'istruzione professionale formale, sia contesti non formali. La descrizione dei risultati di apprendimento avverrà individuando unità di competenza, contenenti l'indicazione delle conoscenze, capacità, attitudini e motivazioni distinte e il numero di punti di credito ad esse corrispondenti, al di là del loro peso all'interno dei profili presenti nel rispettivo contesto nazionale. Le modalità di combinazione delle unità in qualifiche competerà invece alle normative nazionali, alla stessa stregua di quanto avviene per le descrizioni delle mansioni o dei corsi di studio professionali. – Vedi sul tema *Study on the implementation and development of an ECVET system for initial vocational education and training*, Rapporto finale a cura di Gabriele Fietz e Thomas Reglin, progetto ECVET Reflector, f-bb, Nürnberg, 2007.

rela alla presa in carico delle competenze comunque e ovunque acquisite dagli individui nell'arco della vita secondo diverse modalità d'apprendimento.

Importanti convergenze si registrano su questi piani nel panorama della formazione professionale europea, in lenta transizione verso il modello dell'apprendimento lungo il corso della vita. Ma la natura dei processi che abbiamo sommariamente citato – la loro fisionomia negoziale e la complessità degli strumenti di relazione che ivi si stanno sperimentando – rimanda alle profonde differenze che caratterizzano i modelli educativi dei paesi dell'Unione, e si manifestano nel coacervo di valori, tradizioni e convenzioni che regolano nei diversi casi l'attribuzione di titoli e certificati e ne determinano la loro effettiva spendibilità professionale. Molto diversa da caso a caso appare l'applicazione dei principi del partenariato e del dialogo sociale. Accanto a paesi che li adottano storicamente sin nella definizione delle regole fondamentali della formazione di base, emerge una tendenza a privilegiare questo approccio semmai nella formazione continua, con declinazioni strutturate o piuttosto flessibili. Il riconoscimento sul mercato del lavoro delle competenze acquisite dai soggetti in apprendimento, non esclusivamente nell'ambito istituzionale-formale, ma anche negli ambiti non formale ed informale, resta una sfida aperta per i prossimi anni, mentre altrettanto difficile, almeno sul piano istituzionale, appare l'integrazione tra politiche del lavoro e della formazione, a dispetto delle indicazioni quadro delle politiche europee e delle priorità da anni stabilite dal Fondo Sociale Europeo.

2. Obiettivi condivisi, traiettorie indipendenti

Il panorama europeo della formazione professionale è tradizionalmente contraddistinto dalla compresenza di sistemi in cui i percorsi formativi si ispirano, in vario modo, ai concetti e alle pratiche dell'*alternanza* tra scuola e lavoro e sistemi centrati sull'insegnamento a tempo pieno di una professione, all'interno di stabilimenti scolastici, dove eventualmente la pratica professionale si realizza in situazioni di laboratorio. Questi due macro-modelli talvolta convivono all'interno dello stesso sistema, e comunque il principio che l'apprendimento di un lavoro comporta comunque una certa "dose" di *learning by doing*, vuoi assunta nelle forme più semplici del "fare in aula" o in laboratorio, vuoi ricorrendo a *stage* programmati durante o a fine ciclo, sembra incontrare crescente consenso.

I *VET systems* nazionali stanno affrontando la transizione partendo dalle loro tradizioni formative. L'esame di tre macro-modelli paese – Germania, Francia e Regno Unito – ci aiuta a comprendere tre declinazioni alternative dei processi di innovazione in atto su scala europea. Partiremo da questi modelli per provare a trarne spunti utili a costruire quell'orientamento sistematico al *lifelong learning* che ancora stenta ad affermarsi in Italia, integrando nelle nostre riflessioni anche qualche considerazione su ciò che av-

viene nei paesi dell'Europa settentrionale, spesso considerati un vero e proprio *benchmark* dal punto di vista della capacità di attuare la prospettiva del *lifelong learning*. Infine rifletteremo molto brevemente sulle prospettive aperte dalle profonde riforme realizzate nell'ultimo ventennio nei paesi entrati nell'Unione dopo il 2004, per capire se da esse possano venire indicazioni altrettanto utili per il nostro paese.

Cosa significhi formazione professionale in alternanza lo si comprende in modo chiaro considerando l'esperienza tedesca, nei suoi punti forti come nelle difficoltà con cui il modello si sta confrontando. L'approccio "duale" caratterizza diversi paesi del centro Europa; viene ripreso in modo più o meno ortodosso dai paesi confinanti, in particolare Austria e Svizzera, e trova applicazioni anche in altri contesti prossimi per geografia e cultura educativa (Danimarca, Paesi Bassi), sino a influenzare le riforme introdotte in alcuni paesi dell'Europa orientale. "Frammenti di alternanza" li ritroviamo persino in talune forme di apprendistato francese, come nel Regno Unito, in Spagna o nei principi ispiratori dei tentativi di riforma avviati nel 2003 in Italia.

Nella sua versione tedesca, che potremmo considerare paradigmatica del modello, l'approccio duale è caratterizzato dall'orientamento delle scelte curriculari rispetto al conseguimento di solide specializzazioni professionali spendibili nel mercato del lavoro e da una visione dell'apprendimento come processo che implica l'intreccio organico tra teoria e pratica nella costruzione della competenza. La formazione in alternanza, dove la stessa funzione dell'esperienza lavorativa nel percorso di apprendimento è precisamente strutturata e regolamentata, si svolge in base a un contratto di lavoro fra l'azienda che provvede alla formazione e lo studente interessato. Si tratta di un vero e proprio contratto a causa mista in cui lo scopo educativo è prioritario, che definisce gli obiettivi della formazione (a seconda della professione prescelta), la durata, le modalità pedagogiche, il numero di ore dedicate alla formazione in azienda e a scuola, la modalità di pagamento e la remunerazione dello studente. Il programma quadro di formazione viene definito congiuntamente, con una procedura coordinata, dalle autorità federali e dai *Länder* in accordo con i datori di lavoro e i sindacati. Il sistema presuppone dunque la stretta collaborazione tra i responsabili della formazione professionale e parti sociali. Le aziende hanno un ruolo chiave nella formazione, tanto a livello di accompagnamento / insegnamento, quanto a livello valutativo. L'adeguatezza delle aziende e del personale responsabile della formazione viene accertata e costantemente monitorata dagli organi competenti rappresentativi dei vari settori, che svolgono anche un'attività di controllo sulla preparazione e sulla qualità della formazione.

Il modello della formazione in alternanza gode di prestigio e di un vasto consenso nei paesi centro-europei. Esso risponde ai fabbisogni di competenza delle imprese (che in cambio si rendono disponibili a garantire il funzionamento del sistema) e permette di offrire alla grande maggioranza della popolazione giovanile, incluse le componenti con minori attitudini scolastiche, un'istruzione secondaria superiore. I livelli di abbandono scolastico

precoce sono in questi paesi inferiori a quelli medi europei; in Germania il tasso è pari al 12% circa sia per gli uomini che per le donne, e risulta ancor inferiore in realtà come Austria e Svizzera. Nonostante questi risultati i paesi che adottano l'alternanza si interrogano comunque sulla necessità di adeguare le caratteristiche del modello ai cambiamenti in atto. Si punta sul rafforzamento della formazione di base e sul consolidamento della formazione professionale superiore, tradizionalmente centrata sulle certificazioni post-secondario e sul sistema delle *Fachhochschulen* (terziario accademico a indirizzo professionale). Nella formazione superiore ci si sforza di introdurre (vedi in particolare il caso delle professioni ICT) modalità innovative di qualificazione di tipo esperienziale. In generale il modello evidenzia una certa rigidità, che viene dalla forte strutturazione dei processi di apprendimento e dei contenuti curricolari. Si tratta di due caratteristiche che rendono non a caso il modello duale poco permeabile a talune delle riforme volute dall'Unione Europea, basate sul principio di privilegiare i *learning outcomes* rispetto ai processi di apprendimento. Nonostante porti nel suo DNA il principio che solo attraverso l'esperienza lavorativa si possano costruire competenze, il modello stenta a riconoscere nelle pratiche di validazione delle competenze un'alternativa efficace ai fini di rendere più flessibile l'approccio dell'alternanza. Tentativi in questo senso si stanno facendo in Svizzera (con una disciplina nazionale sperimentale in tema di riconoscimento degli apprendimenti acquisiti), ma è soprattutto il modello olandese a mettere in campo le sperimentazioni più interessanti e avanzate, attraverso l'integrazione tra politiche dell'impiego e della formazione e l'introduzione nei percorsi formativi delle procedure di VPL (*validation of prior learning*) secondo un approccio che considera le dimensioni *lifelong* e *lifewide*⁶ dell'apprendimento.

Il primato delle evidenze e dei risultati (*learning outcomes*) rispetto ai processi di apprendimento che li hanno resi possibili, caratterizza la filosofia adottata in tema di formazione professionale nel Regno Unito a partire dalla fine degli anni '80 del secolo scorso. Situata in un contesto che si fonda alla radice sulla libertà (e la responsabilità) individuale nei percorsi di professionalizzazione, la *vision* britannica in tema di istruzione e formazione professionale ha raccolto nel tempo ampi consensi, ed è oggi condivisa in particolare dai paesi come l'Irlanda o taluni Stati del Nord e dell'Est europeo che hanno adottato, più o meno da vicino, l'impostazione inglese soggiacente al sistema delle *National Vocational Qualifications*, tanto contestate quanto influenti anche nella definizione del *framework* europeo delle qualifiche.

Nel Regno Unito, tra anni '90 e inizio del nuovo secolo, sono avvenuti profondi cambiamenti nell'ambito del sistema educativo. In particolare, l'e-

⁶ Un apprendimento lungo il corso della vita, ma anche in ogni situazione di vita. Sull'esperienza olandese vedi Ruud Duvekot, *Fruits for the taking. Dutch perspectives in professional training, VPL and personal development*, in AA.VV., *Managing European diversity in lifelong learning*, Nijmegen, University Press, 2007.

ducazione secondaria e post - obbligo, è evoluta verso forme di tipo più professionalizzante, pur mantenendosi ancorata a modelli scolastici *full time*: questa tendenza si è manifestata sia in termini quantitativi (il numero crescente di iniziative volte a sviluppare capacità professionali e opportunità di lavoro) sia in termini qualitativi (i diploma di tipo superiore che si stanno diffondendo in quest'ambito). Nel Regno Unito, chi non intende proseguire l'insegnamento a carattere generale, che dà accesso alla formazione universitaria, può frequentare una scuola a indirizzo professionale che prepara al conseguimento di un certificato o in un "*Further Education College*". In alternativa può entrare in un programma di formazione occupazionale di minor impegno, attraverso l'apprendistato in alternanza (*modern apprenticeship*, istituito nel 1995), i percorsi "*national traineeships*" o qualche altro schema di formazione professionalizzante. *Modern apprenticeship* permette di acquisire una qualifica di livello NVQ 3 o anche superiore, mentre i programmi "*national traineeships*" permettono di raggiungere qualifiche di livello NVQ 2⁷.

La formazione professionale di base, come quella continua, è posta nel Regno Unito essenzialmente sotto la responsabilità condivisa delle persone e delle imprese, ed è il campo in cui si può leggere in modo più chiaro l'influenza delle innovazioni introdotte localmente sin dagli anni '80 del secolo scorso nei sistemi di certificazione. La riforma varata a metà degli anni ottanta ("*Education and Training for Young People*") ha segnato una svolta nell'ambito delle iniziative finalizzate ad ammodernare il sistema delle qualifiche professionali, portando alla costruzione di un sistema (*National Vocational Qualifications - NVQ*) che rappresenta di per sé un *Framework nazionale* (esistente in due versioni, una per Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord, e una scozzese), e ha fortemente influenzato, nella sua logica, l'impostazione del quadro europeo i cui principi sono stati riconosciuti dal Consiglio nel 2008. NVQ system e sistema educativo, pur mantenendo la loro autonomia, dialogano tra loro. Gli ultimi cinque livelli NVQ, ad esempio, corrispondono ai percorsi di alta formazione e sono comparabili ai diplomi indicati nel *Framework* per l'educazione di livello superiore (*FHEQ, Framework for Higher Education Qualification*). Ogni livello rappresenta gradi crescenti di conoscenza (*Knowledge*), comprensione (*understanding*), abilità (*skill*) e autonomia, intesa come capacità di pensare in modo analitico e creativo. Come in Germania, dunque, i sistemi nazionali che si sono mossi in modo simile al Regno Unito (vedi ad esempio la Finlandia) fondano la loro solidità sull'esistenza di un quadro di riferimento e standard nazionali

⁷ A fronte di questa struttura generale del sistema va detto che dal punto di vista istituzionale esistono profonde differenze tra i 4 stati autonomi che compongono il Regno Unito (e in particolare tra la Scozia e le rimanenti entità statali) dal punto di vista degli assetti normativi e degli organi responsabili dell'educazione e della formazione; l'insieme appare pertanto estremamente complesso da definire, e caratterizzato da una grande varietà di organi e strutture a carattere privatistico che svolgono funzioni di rilevanza pubblica e governo del sistema, come vedremo anche parlando dei sistemi di certificazione (che costituiscono un pilastro portante e originale delle riforme in atto).

condivisi, elaborati in qualche modo con il coinvolgimento delle parti sociali. Tuttavia il rilascio delle qualifiche, o l'accreditamento di unità di competenza (APEL - *Accreditation of Prior Experiential Learning*), avviene in modo assai flessibile e aperto al riconoscimento di tutte le forme di apprendimento, indipendentemente dal loro carattere strutturato o meno, attraverso la costruzione di dossier personali, la produzione di evidenze, la possibilità di sostenere *assessment* sul posto di lavoro o nell'ambito di prove. Le unità di competenza possono essere riconosciute da centri di *assessment*, come dalle istituzioni formative, all'atto di ammettere aspiranti studenti a percorsi superiori di qualificazione.

Il modello formativo britannico suscita forti consensi e altrettanto robuste resistenze, sia in casa (vedi ad esempio l'opposizione dei teorici della *liberal education*), che all'estero. Indubbiamente ha saputo influenzare per la sua coerenza con i tempi e la sua relativa semplicità i *decision makers* europei. Va tuttavia detto che l'approccio ricordato ha ottenuto risultati in parte contraddittori. Non ha messo al riparo il Regno Unito da gravi fenomeni di impoverimento dei livelli di istruzione e di competenze di base nella popolazione giovanile (tema che non a caso è al centro del dibattito in quel paese), pur se il paese occupa ufficialmente una posizione vicina alla media dell'Unione Europea dal punto di vista dei tradizionali indicatori di istruzione. Ha permesso all'opposto il raggiungimento di posizioni benchmark nella performance educativa ad altri sistemi che ad esso si sono in qualche modo ispirati, come quello finlandese. L'approccio appare in generale piuttosto aperto alle logiche del *lifelong learning*, permettendo l'accumulazione di crediti, cui va in parte attribuito il merito di incentivare la popolazione a partecipare in modo decisamente superiore alla media europea a percorsi di formazione continua.

La Francia rappresenta nel quadro europeo il tentativo più strutturato di modernizzazione operato per salvaguardare e adeguare alle nuove esigenze del mondo del lavoro un sistema formativo che esprime ancora forte fiducia nel valore dell'educazione generale e dell'istruzione scolastica. Le riforme attuate in Francia negli ultimi venti anni non hanno messo in discussione la centralità dei diplomi e dei titoli, e quindi dei percorsi di apprendimento formali, nella costruzione e nel riconoscimento sociale delle competenze, ma dimostrano come un forte e prestigioso sistema formale dell'istruzione e della formazione professionale, possa convivere con la sperimentazione e la regolamentazione di forme alternative di qualificazione capaci di flessibilizzare i percorsi di apprendimento e di tener conto dell'intreccio tra dimensioni scolastiche e esperienziali del medesimo. La validazione delle competenze (VAE) diviene essa stessa processo di apprendimento che porta alla formalizzazione, e quindi al rafforzamento, del sapere professionale esperienziale. Ci troviamo, dunque, di fronte all'apparente paradosso di un sistema educativo che ha tradizionalmente assegnato un forte primato all'educazione generale e al sistema scolastico, che si sta oggi muovendo in direzione di porre al centro dell'attenzione piuttosto la spendibilità professionale dei risultati di apprendimento. In realtà ci troviamo in una situazione,

piuttosto vicina a quella di altri paesi mediterranei prossimi per culture educative, in cui spinte e valori eterogenei convivono, sotto la pressione delle esigenze egemoni dettate dal primato dell'economia.

In Francia⁸ il sistema dell'educazione e della formazione professionale è caratterizzato dalla tradizionale bipartizione tra percorsi di "educazione generale", finalizzati al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore e all'accesso a formazioni terziarie, e percorsi di istruzione professionale, disciplinati da diversi organi statali e anche dalle associazioni professionali, che portano al conseguimento di titoli spendibili in via principale (e in alcuni casi esclusiva) per accedere al mercato del lavoro. La formazione professionale di base, che prima degli anni '70 aveva nell'apprendistato aziendale, e nell'impegno delle aziende sul fronte formativo, un suo pilastro fondante è passata successivamente alla competenza dello Stato, che la eroga utilizzando formule diverse (prevalentemente percorsi formativi a tempo pieno), e coinvolgendo una vasta rete di Centri, laboratori e organizzazioni private sparsi sul territorio, in cui spesso si erogano formazioni a carattere residenziale e specialistico. Le filiere della formazione professionale risultano molto articolate e complesse da riassumere, e vanno dalla formazione di base che conduce in due o quattro anni al conseguimento di certificati, brevetti o baccalaurati, alla formazione superiore di breve e lunga durata, a carattere terziario.

Tanto la filiera dell'educazione generale, quanto quella professionale conducono al conseguimento di certificati e diplomi. Piuttosto articolato nella sua costruzione, il sistema di certificazione francese è caratterizzato da una certa rigidità, che rende problematici i passaggi da una filiera all'altra di istruzione, e ostacola in un certo senso lo sviluppo di percorsi flessibili di qualificazione e perfezionamento da parte degli adulti. Tale rigidità è del resto l'altra faccia della medaglia rappresentata dal valore formale che gli attori sociali attribuiscono ai diplomi e in parte ai certificati professionali. Possiamo da questo punto di vista affermare che la Francia rimane

⁸ Accanto alla Francia, la Spagna è un paese che vanta tradizioni educative per certi versi simili e che ha attuato riforme in grado di riposizionare positivamente la formazione professionale e la formazione continua togliendole dal "ghetto" cui l'egemonia dell'educazione generale le relegava. Qui, come in Francia, la scuola secondaria superiore è rigidamente divisa tra percorsi educativi (*bachillerato*, corrispondente al liceo) e canale della formazione professionale. Quest'ultima si divide in tre rami: *reglada*, *ocupacional* e *continua*. Le ultime due si rivolgono rispettivamente ai disoccupati e ai lavoratori occupati svolgendo un ruolo tra la riconversione professionale e la formazione permanente. La *reglada* copre invece la fascia d'età dell'adolescenza suddividendosi in due livelli: medio e superiore (rivolto a formare competenze nella pianificazione e organizzazione del lavoro). Una parte di questo lavoro si fa in alternanza frequentando *stages* presso un'impresa. Se si pensa che nel 1990 gli studenti della Formazione Professionale erano solo 7.300 e adesso sono circa 220.000 nel grado medio e 227.000 in quello superiore (Patroncini, 2004), si ha l'idea dei passi in avanti fatti negli ultimi decenni, dopo l'approvazione della *Logse*, la riforma varata dai governi socialisti. La *Logse* infatti ha previsto che la Formazione Professionale venisse impartita negli stessi istituti dove si svolgeva il resto dell'educazione secondaria. E questo ha contribuito a limitarne l'immagine di settore ghetto, rifugio per i drop-out dall'educazione generale.

uno dei paesi europei in cui il possesso di uno o più diplomi rappresenta un *atout* fondamentale e spendibile – tanto nel mondo dell’educazione e della formazione, quanto in quello delle professioni – ai fini di accedere a ulteriori percorsi formativi o di migliorare la propria posizione nel mercato del lavoro.

A dispetto della solida reputazione di cui gode in campo formativo, tuttavia, la Francia non propone un modello facilmente esportabile, e tanto meno si rivela, stando agli indicatori educativi, un *benchmark* su scala europea. Il paese non occupa una posizione di particolare eccellenza in Europa; i livelli di abbandono scolastico precoce sono solo di poco inferiori a quelli medi europei, con tassi pari al 15% circa tra gli uomini e al 10/11% per le donne. La composizione della popolazione attiva per livello di istruzione non pone la Francia tra i paesi avanzati e l’accesso al *lifelong learning*, nonostante l’avanzata normativa in materia di formazione continua, rimane piuttosto limitato.

Se Francia, Regno Unito e Germania propongono tre letture paradigmatiche di come i diversi modelli nazionali si confrontano con la sfida dell’apprendimento lungo il corso della vita, sono in Europa i paesi scandinavi ad essere portati ad esempio – da chi si occupa di modelli educativi e sistemi di formazione professionale – per la loro capacità di costruire competenze di eccellenza nella formazione di base, sulla base delle quali garantire le basi necessarie ad elevare i livelli di partecipazione degli adulti alle attività di apprendimento. Si citano a tal proposito i risultati di punta ottenuti dagli allievi del Nord Europa, e in particolare dai finlandesi, negli studi PISA dedicati alla *literacy* e alle conoscenze matematiche, e per inferenza si evidenzia come l’efficacia di questi sistemi spieghi in buona misura la propensione delle popolazioni scandinave a formarsi lungo l’arco della vita, considerato che tutte le indagini sull’accesso alla formazione permanente evidenziano l’importanza dell’effetto Matthew⁹ e quindi la penalizzazione delle persone debolmente qualificate, e gli elevati tassi di partecipazione alla formazione continua delle persone istruite. La performance dei paesi nordici in termini di *lifelong learning* è in un certo senso paradigmatica e i tassi di partecipazione alla formazione continua sono in questi paesi più che doppi rispetto alla media comunitaria, sfiorando il 50% della popolazione adulta.

Possiamo dunque parlare di modello scandinavo, come sintesi cui tendere per centrare gli obiettivi di Lisbona? Possiamo evocarne i tratti per verificarne e promuoverne la trasferibilità nei contesti che più di altri soffrono le difficoltà attuali della transizione? Difficilmente, se pretendiamo di trovare in questi contesti la formula istituzionale magica e originale che ne decreta il successo. Si tratta in effetti di paesi che adottano linee organizzative

⁹ Il termine – riferito alla parabola biblica – indica la correlazione molto evidente che esiste tra grado di istruzione e competenza costruito nella formazione di base e propensione a usufruire poi delle diverse opportunità di apprendimento formale e non formale in età adulta. Vedi in proposito le pubblicazioni annuali OECD, “*Education at a glance*”, che riprendono i principali indicatori sui sistemi educativi e anche le survey specifiche dedicate dall’organizzazione e da altre istituzioni – come il CEDEFOP – a questo tema.

non dissimili da quelle che abbiamo analizzato in parte nel Regno Unito, e in parte nell'area germanofona, generalmente ancorate alla presenza di un solido comparto di istruzione e formazione professionale a tempo pieno, che affianca un segmento dell'educazione liceale più ristretto – grazie ad un orientamento mirato e “dolce” dei giovani nella fase scolastica obbligatoria (caratterizzata da percorsi integrati, non selettivi, e capaci di garantire un'educazione di base solida alla generalità della popolazione). I percorsi di formazione professionale danno d'altro canto sbocco in genere ad un terziario a indirizzo professionale che si sta riorganizzando in modo non lontano dal sistema tedesco (*Scuole politecniche*) o inglese (*Further Education*). Si affermano, inoltre, sistemi di accreditamento delle competenze riferiti a quadri nazionali di qualificazione, che recepiscono modelli non lontani da quello anglo-sassone, oggi riecheggiato nella costruzione dello *European Qualifications Framework* (vedi in particolare la situazione norvegese e quella finlandese).

Cosa fa dunque di questi paesi un *benchmark* riconosciuto? Sicuramente la piccola dimensione che favorisce una naturale prossimità tra le istituzioni e i bisogni della popolazione e delle imprese; una certa fluidità del dialogo sociale e un grande consenso attorno ad un modello centrato sul ruolo chiave dello Stato, nell'indirizzo e nel finanziamento dei sistemi. E se vogliamo, accanto a questi *atout*, va ricordata la sorprendente capacità di assicurare l'indirizzo vocazionale e attitudinale degli allievi rinunciando ai meccanismi formali di selezione operanti, spesso assai precocemente e duramente, nel sistema tedesco. L'utopia scandinava rimanda, per chi la analizza da vicino, al primato delle motivazioni sociali e della costruzione di forti identità culturali e nazionali, che caratterizza i piccoli e moderni paesi scandinavi (e in tempi recenti soprattutto la Finlandia), come fattori predittivi del successo indubbio alla base di *VET systems* capaci di centrare, anche con largo anticipo, gli obiettivi strategici di Lisbona, collocandosi (unico caso in Europa) tra i *benchmark* indiscussi su scala mondiale per l'efficacia dell'investimento formativo. Ma proprio la natura dei loro punti di forza dimostra quanto sia difficilmente trasferibile una simile *performance* a contesti meno “a misura d'uomo” dove la complessità sociale determina oltretutto una minor “accettazione” della forte regia pubblica sui sistemi tipica dell'universo scandinavo¹⁰.

Se pensiamo alle caratteristiche e alle motivazioni che fanno delle popolazioni scandinave un esempio di orientamento positivo verso il *lifelong learning*, potremmo attenderci repliche in alcuni dei paesi “*late comers*” dell'Est europeo, dove le profonde trasformazioni in atto, innestandosi su antiche tradizioni formative, generano sicuramente condizioni favorevoli all'emergere di motivazioni e spinte alla professionalizzazione degli individui, che si muovono in mercati del lavoro ancora dinamici, caratterizzati da buoni tassi di sviluppo e da spazi aperti alla mobilità sociale. Questo aggregato di paesi non è

¹⁰ Sul tema vedi le interessanti riflessioni di Torild Nilsen Mohn, *VPL in the nordic countries*, in AA.VV., *Managing European diversity in lifelong learning*, Nijmegen, University Press, 2007.

tuttavia un'entità omogenea (nemmeno le nazioni scandinave lo sono) e condivide piuttosto le fatiche dei processi di riassetto in atto in Europa. I paesi dell'Europa orientale sono tutti interessati da profonde riforme dei loro sistemi educativi e formativi, il cui minimo comune denominatore (che li allontana molto dalla condizione dei paesi scandinavi) sembra piuttosto la forte riduzione del peso dello Stato nel governo e in taluni casi anche nel sostegno finanziario alle istituzioni formative. In molti casi ci troviamo di fronte a riforme i cui esiti sono ancora difficili da analizzare, ma che evidenziano – com'era logico attendersi, in contesti che provano a liberarsi volentieri dal passato – una tendenza a recepire con buona apertura gli indirizzi comunitari (vedi ad esempio i diffusi tentativi di dar vita a quadri nazionali di qualifiche e a procedure per il riconoscimento e l'accreditamento delle competenze). La formazione professionale, dopo le fasi difficili seguite alla conclusione dell'esperienza socialista, tende ovunque a riguadagnare prestigio e attenzione, ma le tendenze riformatrici sembrano polarizzarsi tra fautori di un'organizzazione che assegna alla formazione professionale – prevalentemente a tempo pieno e regolata dalla mano pubblica – un ruolo rilevante nel secondario superiore (vedi ad esempio la Repubblica Ceca), e fautori di una più forte flessibilizzazione dei sistemi (vedi ad esempio l'Ungheria), dove l'apprendimento professionale, visto in un *continuum* tra formazione di base e carriera, tende ad essere fortemente privatizzato e lasciato alla libera iniziativa delle persone e delle istituzioni, per poi trovare forme di certificazione più vicine a quelle promosse dal modello britannico.

3. Apprendere dall'Europa: alcune riflessioni sulla trasferibilità dei modelli

L'Europa scommette sull'apprendimento lungo il corso della vita. Cosa possono apprendere gli Stati che la costituiscono da questa scommessa, cosa possono apprendere l'uno dall'altro, soprattutto pensando alle situazioni – come quella italiana – caratterizzate da limiti ancora evidenti ma anche urgenze, ormai ampiamente avvertite, di riforma? Il percorso dell'Unione Europea sui temi dell'istruzione e della formazione mostra lo sforzo congiunto di condividere un set di principi comuni europei. Ciò si realizza sia sul versante culturale, nel tentativo di armonizzare i diversi *background* storico-sociali dei sistemi, sia sul versante istituzionale, con la definizione di quadri condivisi di qualifiche, di indicatori per il *benchmarking* quanti-qualitativo, di procedure per il riconoscimento dei crediti formativi conseguiti ai fini della certificazione delle competenze.

Sul piano degli assetti istituzionali vi è una tendenza diffusa a integrare il decentramento della *governance* su scala territoriale con la definizione di quadri comuni di regole e profili, anche laddove questi erano tradizionalmente assenti o deboli. La Francia, paese storicamente centralista, va in direzione di decentrare alle Regioni molte competenze nel *VET system* (come nelle politiche del lavoro), e molti dei piccoli paesi un tempo caratterizzati

da forti poteri statali (come i nuovi Stati Membri dell'Est europeo) adottano una regionalizzazione talvolta esasperata della *governance* della formazione.

Altre convergenze "concettuali" si registrano sotto la spinta degli eventi. Laddove predomina un modello centrato sull'insegnamento scolastico si assiste all'introduzione in varie forme di elementi di pratica professionale ai fini del conseguimento di una qualifica; laddove è il modello dell'alternanza a predominare, si discute in parte sulla necessità di rafforzare la componente scolastica dell'istruzione, in parte (sicuramente la più innovativa) su come ripensare il ruolo dei contesti esperienziali (l'impresa, ma anche il lavoro nella sua discontinuità attuale) come luoghi di apprendimento in qualche modo strutturato e intenzionale. In generale ci si sforza di:

- ridurre e razionalizzare il numero delle professioni, costruendo *curricula* in grado di rafforzare la base trasversale di conoscenze su cui innestare poi specializzazioni successive e la capacità di rapida riconversione e riqualificazione nel corso della vita attiva;
- riprogettare la formazione di base per favorire l'attitudine ad apprendere lungo l'arco della vita;
- dare respiro all'istruzione professionale creando sbocchi nella formazione terziaria, a indirizzo professionale o attraverso passerelle verso la formazione accademica;
- attribuire rilevanza crescente ai temi dell'apprendimento "situato" nel contesto organizzativo (*workplace learning*).

Nel suo sforzo di riforma del *VET system*, l'Italia può ampiamente prendere spunti da queste convergenze. Esse indicano tutte direzioni auspicabili.

Dai sistemi che si ispirano all'alternanza e ad un concetto strutturato di qualificazione professionale (*Berufskonzept*) il sistema italiano (inteso come interazione tra attori istituzionali, sociali ed economici responsabili dell'educazione) dovrebbe apprendere la ricerca rigorosa e costante di come integrare nella prima formazione e nella formazione continua l'acquisizione di conoscenze e capacità cognitive in contesti scolastici e nella pratica professionale. L'adesione a questa prospettiva non può essere tuttavia un atto di fede o di propaganda; essa implica ricerca e sperimentazione pedagogica e nondimeno la costruzione di una grande e condivisa fiducia nei valori e modelli soggiacenti a quel sistema educativo e formativo. Postula inoltre l'esplicito impegno del sistema delle imprese a ospitare al loro interno percorsi strutturati e intenzionali di apprendimento legati al processo lavorativo (aspetto messo in crisi anche altrove in Europa dalle modificazioni delle strutture organizzative d'impresa e dal crescente peso delle piccole e piccolissime imprese). Senza dimenticare le difficoltà che il modello dell'alternanza sta ovunque scontando, nel passare da una visione piuttosto lineare delle carriere professionali ad una prossima al concetto di *lifelong learning* assunto dalle politiche comunitarie.

In quale misura potremmo ispirare la riforma alle indicazioni che vengono dal sistema formativo britannico, considerandolo bene o male il punto di riferimento delle politiche europee in materia di qualificazione e traspa-

renza delle competenze sviluppate dall'Unione negli anni recenti? Dotarsi di un sistema di certificazione professionale basato su standard nazionali e in grado di porre fine alla tradizionale separatezza tra percorsi di educazione generale e istruzione professionale è sicuramente un obiettivo chiave anche per l'Italia. Il modello inglese può fornire più di qualche spunto originale, se non altro per il suo pragmatismo e la capacità di integrare apprendimento informale e non formale nei percorsi di qualificazione. Anche per questo il sistema appare più orientato di altri – come evidenziano gli indicatori statistici – a muoversi in direzione di approcci *lifelong learning*. Va peraltro detto che in molte analisi del sistema si sostiene come i risultati della riforma siano ancora parziali e permanga nella rappresentazione collettiva l'idea che i titoli accademici e dell'educazione generale abbiano un valore assai più importante dei certificati di formazione professionale. La riforma non sarebbe nemmeno riuscita a favorire l'adeguamento dei livelli di istruzione della popolazione attiva alle esigenze del mondo del lavoro. Vi è inoltre l'impressione che il sistema si regga su una visione dell'apprendimento flessibile e aperta, ma non facilmente esportabile alle nostre latitudini. Essa confida nella responsabilità individuale degli apprendenti (intesa in senso materiale e immateriale), e si fonda su una rete di servizi che supportano il soggetto nel far tesoro della molteplicità di esperienze e occasioni formative per costruire *skills* e competenze. Una cultura e una rete che appaiono in gran parte da costruire nel nostro paese.

Nell'area mediterranea il modello francese, e per certi aspetti quello spagnolo, sembrano poter esercitare una loro influenza predominante, riconducibile alla solidità del loro modello educativo e formativo. In due campi la Francia indica soluzioni interessanti per l'Italia, in parte fatte già proprie dal legislatore nazionale negli ultimi anni: dispone di un complesso sistema di supporto alla formazione continua¹¹ e dispone di un solido sistema nazio-

¹¹ L'assetto che tuttora lo caratterizza, pur evolutosi nel tempo, risale all'inizio degli anni '70 ed è il frutto di intese negoziali tra sindacati e associazioni datoriali, riprese poi in sede normativa (caposaldo la *legge Delors*, del 1971), che hanno inteso codificare via via una serie di procedure e diritti:

- garanzia di finanziamento del sistema attraverso stanziamenti dello Stato, delle Regioni e degli attori economici attraverso il prelievo obbligatorio di quote (1,6% complessivo minimo) sulla massa salariale destinate a finanziare sia la formazione organizzata dalle imprese (Piani formativi, discussi, sebbene in modo non vincolante, con le rappresentanze sindacali) sia l'accesso dei lavoratori a diverse opportunità di formazione continua;
- organizzazione decentrata dei processi decisionali, ancorata agli ambiti settoriali, nei quali si sviluppano i principi del dialogo sociale;
- definizione di una serie di diritti di partecipazione alla formazione continua collegati ai diversi statuti delle persone in formazione: sostegno all'inserimento nel mondo del lavoro attraverso contratti a finalità formativa per giovani e disoccupati, forme di salvaguardia del reddito dei lavoratori e di concessione di ore lavoro da destinare alla formazione a favore degli occupati.

Grazie a questo assetto la formazione professionale continua ha conosciuto in Francia un'evoluzione significativa, ma nel contempo si è affermata una chiara tendenza a interpretare il concetto di *lifelong learning* in senso piuttosto restrittivo, come *formation professionnelle tout au long de la vie*.

nale di qualifiche e di riconoscimento delle competenze, finalizzato a permettere la validazione delle competenze e ad agevolare in questo modo l'accesso degli adulti all'apprendimento lungo il corso della vita. Il sistema formativo francese non abdica a svolgere una funzione fondamentale nella costruzione e nella certificazione delle competenze professionali; in questo guarda al mercato e alle politiche del lavoro, si propone di anticipare i fabbisogni di competenza e di rafforzare le capacità cognitive e di apprendimento degli individui, senza inseguire il miraggio di un costante adeguamento dei percorsi curricolari alle mutevoli esigenze del mondo produttivo. Si muove nella prospettiva di decentrare le competenze in materia di formazione e *welfare*, ma non rinuncia al valore unitario e fondante dei principi nazionali, ancorati nella legislazione. Attribuisce grande importanza al dialogo sociale e alla costruzione paziente di integrazione tra livelli istituzionali, parti sociali e attori del sistema formativo. Evidenzia, in buona sostanza, ingredienti e soluzioni che possono bene sposarsi con le sensibilità presenti nel dibattito nazionale sulla riforma del *VET system*.

Ispirare i rispettivi *VET systems* ai principi dell'apprendimento lungo il corso della vita è per tutti i paesi europei, quindi anche per l'Italia, un obiettivo a tendere. Pratiche di *benchmarking* e scambi di esperienze, accanto a processi di diffusione dell'innovazione, aiutano i paesi a realizzare – ciascuno alla sua velocità – il processo di modernizzazione dei sistemi di *welfare* e di istruzione e formazione sotteso alla strategia di Lisbona. Lo riconosce la disciplina del Fondo Sociale Europeo, promuovendo la transnazionalità ad asse portante di questa fase di programmazione. Dall'Europa e dagli altri stati l'Italia può apprendere molto, in una logica di appropriamento e adattamento “situato” di esperienze e approcci. Serve capacità di lettura delle condizioni che fanno di certi modelli una scelta vincente, per poterne importare le indicazioni; serve capacità di diagnosi delle emergenze presenti nel contesto in cui le innovazioni devono essere introdotte, curiosità e apertura verso l'altro, e capacità di anticipare le “crisi da rigetto” che si possono generare operando in modo radicale. Non a caso, vorremmo dire, l'Europa si è prefissata obiettivi ambiziosi, ma persegue concretamente la via lenta e prudente del dialogo tra modelli e culture per costruire in modo realistico le condizioni di trasparenza e permeabilità tra sistemi educativi e di qualifica su scala europea che costituiscono la condizione per costruire un sistema competitivo e coeso. Una strada lunga. Il futuro ci dirà – alla luce della velocità e delle performance dei nostri *competitor* mondiali – se costruire in questo modo un sistema convergente e coerente si sarà rivelato operazione troppo lunga e non all'altezza delle sfide.

La giurisprudenza della Corte Costituzionale relativa ai conflitti tra Stato e Regioni in materia di formazione professionale continua e apprendistato

PIER ANTONIO VARESÌ¹

Parole chiave:
FP continua,
Apprendistato
professionalizzante,
Fondi
interprofessionali

1. Premessa

Il presente contributo intende illustrare le questioni relative alla formazione professionale connessa al rapporto di lavoro e derivanti dal nuovo assetto istituzionale delineato dalla riforma del Titolo V della Costituzione (legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3). Esso si offre dunque come continuazione ideale del saggio di G.M. Salerno sulla formazione professionale iniziale, recentemente pubblicato da questa rivista², a cui rinvia per la parte di commento generale del nuovo art. 117 della Costituzione. L'attenzione viene ora spostata su un'altra parte delle attività di formazione professionale, più precisamente quelle dove la formazione si incrocia con il rapporto di lavoro, anch'essa investita da rilevanti questioni interpretative in merito alla competenza di Stato e Regioni in materia. In proposito è opportuno ricordare che l'affidamento alle Regioni della competenza legislativa esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale va "bilanciato" con due

¹ Ordinario di diritto del lavoro nell'Università Cattolica - Sede di Piacenza.

² Cfr. G.M. SALERNO, *Obbligo di istruzione e diritto-dovere all'istruzione ed alla formazione: una questione centrale per l'Istruzione e la formazione professionale*, in questa rivista, 2008, n. 2, p. 61 ss.

competenze esclusive dello Stato: in materia di “ordinamento civile” (nel cui ambito rientra anche la disciplina dei rapporti di lavoro)³ ed in materia di “livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale”⁴. Inoltre, laddove eventualmente si intersechi con la materia istruzione (v. ad esempio l’apprendistato per il “diritto-dovere di istruzione e formazione” o l’apprendistato per l’acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione), si deve tenere conto anche dell’ulteriore competenza esclusiva dello Stato in materia di “norme generali sull’istruzione”⁵ e, per la parte restante, dell’attribuzione allo Stato della competenza a determinare i principi fondamentali ed alle Regioni della legislazione di dettaglio⁶. Vedremo, infine, nelle pagine successive che anche la competenza statale esclusiva in materia di “previdenza sociale”⁷ può interferire con la competenza regionale. Ne consegue che, laddove formazione professionale e lavoro si incrocino, la delimitazione della competenza legislativa statale e regionale è tutt’altro che agevole.

Come è noto sono due i principali filoni tematici caratterizzati dallo stretto intreccio tra formazione e lavoro: il primo è quello della formazione professionale continua, cioè della formazione professionale rivolta a lavoratori occupati; il secondo è quello della formazione nei “contratti di lavoro a causa mista” (e segnatamente nell’apprendistato), cioè in quei contratti di lavoro in cui la formazione incide sulla “causa” stessa del contratto, tant’è che all’ordinario scambio tra prestazione lavorativa contro retribuzione si sostituisce lo scambio tra prestazione lavorativa, da un lato, e retribuzione più formazione, dall’altro lato). Nell’intento di rendere più agevole la lettura, si è ritenuto opportuno separare la trattazione dei due filoni anche se una considerazione preliminare può essere svolta: la riforma costituzionale non solo non ha sopito i conflitti in materia tra Stato e Regioni⁸ ma sembra avere aumentato le occasioni di ricorso alla Corte costituzionale per la definizione della sfera di rispettiva competenza. Ed è proprio dalla giurisprudenza della Corte (ed in particolare dalle sentenze n. 50/2005 e n. 51/2005)⁹ che ci faremo guidare nella ricostruzione del nuovo quadro di poteri.

³ Corte cost. n. 359 del 2003 in *Mass. giur. lav.*, 2004, p. 297 con nota di M. Lanotte, *La disciplina del mobbing e la nuova ripartizione di competenza tra Stato e Regioni*.

⁴ V. art. 117, c. 2, lett. l) e m), Costituzione.

⁵ V. art. 117, c. 2, lett. n) Costituzione.

⁶ V. art. 117, c. 3, Costituzione.

⁷ V. art. 117, c. 2, lett. o) Costituzione.

⁸ Per una panoramica dei numerosi conflitti tra Stato e Regioni in materia di formazione professionale negli anni Settanta ed Ottanta sia consentito rinviare a P.A. VARESI, *Regioni e mercato del lavoro*, Angeli, Milano, 1986.

⁹ V.: Corte cost. 28 gennaio 2005, n. 50 in *Riv. giur. lav.*, 2005, p. 417 con nota di S. Garilli, *La riforma del mercato del lavoro al vaglio della Corte costituzionale*; Corte cost. n. 51/2005. A commento v. S. SCAGLIARINI, *La formazione professionale tra Stato e Regioni: alcuni importanti chiarimenti*, in *Dir. rel. ind.*, 2005, n. 3, p. 822 e ss.

2. La formazione professionale continua

Il principale oggetto del conflitto in materia ha riguardato disposizioni della legislazione statale che destinano risorse provenienti da contribuzioni obbligatorie poste a carico dei datori di lavoro a Fondi affidati alla gestione delle parti sociali. Il riferimento è innanzi tutto alla normativa sui “Fondi paritetici interprofessionali nazionali per la formazione continua” (art. 17 legge n. 196/97 ed art. 118 legge 23 dicembre 2000, n. 388 e ss. mm.). Come è noto ai Fondi vengono devoluti mezzi finanziari, derivanti dal contributo integrativo dello 0,30% previsto dall’art. 25, c. 4. della legge-quadro in materia di formazione professionale (legge n. 845/1978), affinché essi finanzino, in tutto o in parte, piani formativi aziendali, territoriali, settoriali o individuali, concordati tra le Parti sociali, nonché eventuali ulteriori iniziative propedeutiche. L’entità delle risorse è determinata in proporzione alle adesioni ai Fondi espresse dai datori di lavoro; questi ultimi infatti sono invitati a scegliere se affidare l’utilizzo dell’ 0,30% alla Pubblica Amministrazione oppure se destinare i loro contributi al Fondo bilaterale prescelto. L’attivazione dei Fondi è subordinata al rilascio di autorizzazione da parte del Ministero del lavoro e delle politiche sociali che esercita la vigilanza ed il monitoraggio sulla gestione delle risorse: in caso di irregolarità o di inadempimenti, il Ministero del lavoro può disporre la sospensione dell’operatività o il commissariamento.

Un meccanismo del tutto simile nelle finalità e nel metodo di reperimento delle risorse è rinvenibile all’art. 12 del d. lgs. n. 276/2003. Anche in questo caso è previsto che le risorse derivanti da uno speciale contributo obbligatorio versato dalle agenzie autorizzate alla somministrazione di lavoro (contributo pari al 4% della retribuzione corrisposta ai lavoratori) venga devoluto ad un Fondo bilaterale appositamente costituito per promuovere, in particolare, “percorsi di qualificazione e riqualificazione” dei lavoratori somministrati assunti a tempo determinato ed ulteriori interventi (da destinare anche all’integrazione del reddito) dei lavoratori somministrati assunti a tempo indeterminato.

Fin dai primi interventi legislativi in materia sono sorti conflitti; basti pensare che è stato sottoposto al vaglio della Corte costituzionale, in ordine alla presunta invasione della competenza regionale, il regolamento di attuazione dell’art. 17 della legge n. 196/97¹⁰. Più recentemente, dopo la modifica del Titolo V della Costituzione, la questione è stata riproposta alla Corte dalla Regione Emilia-Romagna con riferimento all’art. 12 del d. lgs. n. 276/2003 sopra citato, in quanto il comma 5 fissa in capo al Ministro del lavoro il potere di autorizzare l’attivazione del Fondo bilaterale e di vigilare

¹⁰ Il regolamento di attuazione dell’art. 17 della legge n. 196/97 è stato sottoposto al vaglio della Corte costituzionale, su richiesta del Consiglio di Stato, per presunta invasione della competenza regionale in materia di istruzione professionale ed artigiana e questo conflitto, non affrontato nel merito dalla Corte, ha comunque determinato, di fatto, uno stallo superato solo con l’art. 118 della legge 23 dicembre 2000, n. 388.

sulla gestione dello stesso, senza che sussistano esigenze unitarie a fondamento dei poteri statali, e lamentando che non sia previsto alcun coinvolgimento delle Regioni. La Corte costituzionale ha respinto tali obiezioni con motivazioni fondate sul riconoscimento della “prevalenza e soprattutto dell’indefettibilità della natura previdenziale del Fondo a fronte di altre destinazioni, puramente eventuali, di altre risorse”¹¹.

La Regione Emilia-Romagna ha sollevato questione di legittimità costituzionale anche con riferimento ai commi 1, 2 e 6 dell’art. 118 della legge n. 388 del 2000 sopra esaminato. La Regione ha censurato tali norme sotto diversi profili: le ha ritenute lesive dell’art. 117 Cost. sostenendo che il sistema di formazione professionale non può avere un livello nazionale di organizzazione e gestione; le ha considerate lesive, inoltre, dell’art. 118 della Cost. poiché, una volta che i soggetti privati di gestione dei Fondi siano costituiti, ogni potere amministrativo in relazione ad essi non può che spettare alla disciplina regionale (che provvederà ad assegnarne alla stessa Regione o ad altri enti la titolarità, la disciplina dell’attivazione e, ove occorra, la relativa autorizzazione, nonché la disciplina e l’esercizio della vigilanza e del monitoraggio sulla loro gestione, come pure le funzioni sanzionatorie e la nomina di membri o di presidente del collegio sindacale).

La Corte ha parzialmente accolto le obiezioni sollevate dalla Regione ricorrente¹². Dopo aver riconosciuto che i “Fondi interprofessionali per la formazione continua” operano in materia di “formazione professionale” e dunque in una materia di competenza esclusiva (residuale) delle Regioni, la Corte precisa che:

- a) i fondi, dal punto di vista strutturale, hanno carattere nazionale (pur se possono articolarsi regionalmente o territorialmente) e sono istituiti da soggetti privati attivi sul piano nazionale;
- b) possono essere istituiti e conseguentemente agire, alternativamente, o come soggetto giuridico di natura associativa ai sensi dell’art. 36 c.c., o come soggetto dotato di personalità giuridica ai sensi degli artt. 1 e 9 del d.p.r. 10 febbraio 2000, n. 361;
- c) gestiscono i contributi dovuti dai datori di lavoro ad essi aderenti, ai sensi della legislazione in materia di assicurazione obbligatoria contro la disoccupazione.

Le osservazioni svolte dimostrano, a parere della Corte, che la disciplina dell’istituzione dei Fondi in esame incide, per quanto riguarda i succitati a) e b), sulla materia “ordinamento civile” e, in relazione all’attività indicata al punto c), sulla materia “previdenza sociale”, entrambe spettanti alla competenza esclusiva dello Stato. La sentenza prosegue affermando però che la legislazione statale deve comunque rispettare la sfera di competenza spettante alle Regioni. Il provvedimento impugnato è apparso invece, ai giudici della Corte, «strutturato come se dovesse disciplinare una materia integralmente

¹¹ Corte cost. n. 50/2005, cit.

¹² V. Corte cost. n. 51/2005, cit.

devoluta alla competenza esclusiva dello Stato». Infatti il sistema da esso delineato lascia le Regioni sullo sfondo, prendendo in considerazione la loro posizione (e le loro competenze) solo per proclamare un generico intento di «coerenza con la programmazione regionale»; la Corte sottolinea inoltre che questo intento viene subito dopo contraddetto dall'esplicito riferimento alle «funzioni di indirizzo attribuite in materia di (formazione professionale continua) al Ministero del lavoro e delle politiche sociali». Da ciò, la dichiarazione di illegittimità costituzionale del provvedimento e l'invito al legislatore statale «a rispettare la competenza legislativa delle Regioni a disciplinare il concreto svolgimento sul loro territorio delle attività di formazione professionale ed in particolare a prevedere strumenti idonei a garantire al riguardo una leale collaborazione tra Stato e Regioni».

3. L'apprendistato professionalizzante

Anche i contratti a causa mista hanno generato negli ultimi decenni numerosi conflitti di competenze tra Stato e Regioni. Basti ricordare in proposito le controversie sorte in merito al “contratto di formazione e lavoro”, istituto che ha dominato negli anni Ottanta le politiche del lavoro a sostegno dell'occupazione giovanile. Tali controversie derivavano dalla consapevolezza delle molteplici finalità perseguite da tale contratto di lavoro: per un verso istituto con finalità formative e, per altro verso, strumento di politica attiva del lavoro. La Corte, con la nota sentenza n. 191 del 1987, si è pronunciata a favore della competenza statale considerando il contratto di formazione e lavoro “strumentale alla finalità socio-politica di favorire la costituzione di rapporti di lavoro subordinato per i giovani”, finalità considerata “nettamente prevalente rispetto a quella meramente formativa”¹³.

Nel nuovo scenario delineato dalla riforma del Titolo V della Costituzione le occasioni di conflitto non sono certo venute meno. In particolare il nuovo apprendistato, disciplinato dagli artt. 47-53 del d. lgs. 10 settembre 2003, n. 276, è stato al centro di un contenzioso che sembra non avere fine, alimentato da ricorsi alla Corte costituzionale sia da parte delle Regioni nei confronti della legislazione statale, sia da parte dello Stato nei confronti di leggi regionali.

Come è ovvio, dei tre tipi di apprendistato quello che ha catalizzato l'interesse è stato l'apprendistato professionalizzante, fino ad ora l'unico ad aver avuto incidenza significativa sul mercato del lavoro.

La prima fase del conflitto è stata caratterizzata dai ricorsi delle Regioni relativi al citato d. lgs. n. 276/2003 e dalla relativa sentenza della Corte costituzionale n. 50/2005. Questa pronuncia contiene affermazioni di carattere generale che rivestono notevole interesse per l'inquadramento del tema in esame. In particolare va sottolineata la parte della sentenza in cui si sostiene che “la competenza esclusiva delle Regioni in materia di istruzione e forma-

¹³ Corte cost. 25 maggio 1987, n. 191, in *Le Regioni*, 1987, p. 1500.

zione professionale riguarda la istruzione e formazione professionale pubbliche che possono essere impartite sia negli istituti scolastici a ciò destinati, sia mediante strutture proprie che le singole Regioni possano approntare in relazione alle peculiarità delle realtà locali, sia in organismi privati con i quali vengano stipulati accordi". Circoscritta in questo modo la sfera di competenza regionale, la Corte conseguentemente prosegue affermando che "la disciplina dell'istruzione e della formazione professionale che i privati datori di lavoro somministrano in ambito aziendale ai loro dipendenti di per sé non è compresa nella competenza regionale. La formazione aziendale rientra invece nel sinallagma contrattuale e quindi nelle competenze dello Stato in materia di ordinamento civile".

Né può essere ignorato il richiamo della Corte al collegamento permanente che il d. lgs. n. 276/2003 instaura tra gli schemi contrattuali di lavoro a contenuto formativo, in particolare dell'apprendistato, e l'ordinamento dell'istruzione (ordinamento che, come si è detto in premessa, nella disciplina costituzionale delle competenze legislative vede l'attribuzione allo Stato di un ruolo di assoluto rilievo). Ma se si richiama il legame tra apprendistato ed istruzione, diventa difficile negare il collegamento, ancor più diretto ed evidente, con la formazione professionale. Il ragionamento della Corte parte dunque dall'affermazione di una netta separazione di competenze per giungere, nella parte finale, ad un'impostazione meno schematica.

In conclusione la disciplina della formazione professionale degli apprendisti, secondo questa pronuncia, va ricondotta all'intreccio tra materie diverse; ciò determina una "concorrenza di competenze" che non consente la risoluzione dei problemi sollevati "sulla base di rigidi criteri interpretativi". Ne consegue che, "se è vero che la formazione all'interno delle aziende inerisce al rapporto contrattuale, sicché la sua disciplina rientra nella materia ordinamento civile, e che spetta invece alle Regioni ed alle Province autonome disciplinare quella pubblica", non è meno vero che nella disciplina della formazione in apprendistato "né l'una né l'altra appaiono allo stato puro, ossia separate nettamente tra di loro e da altri aspetti dell'istituto. Occorre perciò tenere conto di tali interferenze".

La successiva sentenza Corte cost. n. 51/2005 (anch'essa in materia di apprendistato)¹⁴ ricalca lo schema di ragionamento sopra esaminato ma merita particolare attenzione poiché suggerisce una via d'uscita nei casi, come quello in esame, in cui l'intervento legislativo dello Stato viene ad incidere su "plurime competenze tra loro inestricabilmente correlate": la soluzione ravvisata dalla Corte è quella di prevedere strumenti idonei a garantire una leale collaborazione con le Regioni (soluzione peraltro già ravvisata nella citata sentenza sulla formazione professionale continua).

La dottrina ha colto in questa indicazione un condivisibile tentativo

¹⁴ La sentenza Corte cost. n. 50/2005 si pronuncia su un ricorso della Regione Emilia Romagna relativo al comma 2 dell'art. 47 della legge 27 dicembre 2002, n. 289 che dispone sulla ripartizione di risorse finanziarie a sostegno delle attività di formazione nell'esercizio dell'apprendistato.

della Corte di individuare strumenti di flessibilizzazione del riparto di competenze, aiutando Stato e Regioni (con un'attività quasi di tipo consulenziale) a passare da un modello di regionalismo "duale e conflittuale" ad uno di tipo cooperativo¹⁵.

Le conclusioni della Corte, in cui si riconosce l'esistenza in materia di apprendistato di un inestricabile intreccio di competenze, appaiono equilibrate. Peccato che sia la stessa Corte a svilirne la portata laddove non prescrive che la "leale collaborazione" debba necessariamente essere manifestata nella sede più autorevole e nelle forme più solenni (cioè mediante intesa in sede di Conferenza Stato-Regioni) ma considera sufficiente il parere favorevole espresso dal Coordinamento tecnico delle Regioni per la formazione professionale¹⁶.

Il conflitto tra Stato e Regioni ha vissuto una seconda fase, riferibile all'impugnazione da parte dello Stato di alcune leggi regionali volte a disciplinare i profili formativi dell'apprendistato professionalizzante (si tratta di leggi approvate dalle Regioni Marche, Toscana, Sardegna e Puglia)¹⁷.

La Corte si è pronunciata sulle questioni sollevate dichiarando di assumere a riferimento i principi esposti nella sentenza n. 50/2005, esaminata in precedenza, ed in particolare la distinzione fra formazione esterna (la cui disciplina spetta alle Regioni) e la formazione interna all'azienda (la cui disciplina spetta alla legislazione statale e che da questa può ben essere rinviata alla contrattazione collettiva). Vengono così respinte le obiezioni sollevate dallo Stato contro la L.R. Toscana n. 20/2005; la Corte sostiene infatti che la parte della legge regionale impugnata volta a disciplinare gli obiettivi della formazione in apprendistato (e che riconosce come obiettivi qualificanti di tale formazione la valorizzazione e certificazione dei contenuti formativi nonché l'introduzione dei criteri e dei requisiti di riferimento per la capacità formativa delle imprese) non lede la competenza statale in quanto da ritenersi riferita all'attività formativa esterna all'impresa.

Sono respinte anche le obiezioni nei confronti di quelle norme regionali (v. le citate leggi delle Regioni Toscana, Marche, Sardegna, Puglia) che, pur salvaguardando il limite complessivo di 120 ore annue di formazione formale, prevedono la prevalenza della formazione teorica esterna all'azienda rispetto a quella interna al luogo di lavoro.

Solo in un caso la Corte accoglie invece, seppur parzialmente, il ricorso del Governo; sono infatti considerate costituzionalmente illegittime alcune norme della L.R. Puglia 12 novembre 2005, n. 13 e più in dettaglio:

- a) quelle che hanno inteso disciplinare alcuni aspetti della formazione svolta in azienda, specificandone alcuni contenuti obbligatori;

¹⁵ Cfr. F. CARINCI, Il principio di sussidiarietà verticale nel sistema delle fonti, in *Argomenti dir. lav.*, 2006, p. 1518.

¹⁶ Corte cost. n. 51/2005, cit.

¹⁷ Più precisamente sono state impuginate le seguenti leggi regionali: L.R. Marche 25 gennaio 2005, n. 2; L.R. Toscana 1 febbraio 2005, n. 20; L.R. Puglia 22 novembre 2005, n. 13; l.r. Sardegna 5 dicembre 2005, n. 20.

- b) quelle volte a consentire alla Regione di provvedere direttamente con proprio atto deliberativo a disciplinare i “profili formativi” dell’apprendistato professionalizzante, anche in mancanza dell’intesa con le parti sociali richiesta dall’art. 49 del d. lgs. n. 276/2003, qualora l’intesa non fosse raggiunta entro 60 giorni dall’entrata in vigore della legge regionale stessa.

Nelle pronunce relative alle quattro leggi regionali impugnate, la Corte, prendendo atto della mancanza di forme di “leale collaborazione” (cioè di ricerca di preventiva intesa) ha ritenuto di porre al centro la distinzione fra formazione “interna” e formazione “esterna” quale criterio guida per valutare le questioni sollevate in materia di apprendistato: è questo lo spartiacque che la Corte traccia per dirimere i conflitti di competenze, affidandosi (in contrasto con quanto dichiarato nella sentenza n. 50/2005) a “rigidi criteri interpretativi”.

L’uso di questo criterio si rivela però inadatto a valutare la disciplina di un istituto in cui, come la stessa Corte ha riconosciuto, le competenze si intrecciano. Ne derivano pronunciamenti che appaiono soprattutto sensibili alla necessità politica di non paralizzare gli effetti della produzione legislativa di Stato e Regioni in materia. La Corte “salva” dunque dalle obiezioni delle Regioni tutte le norme contenute nel d. lgs. n. 276/2003 e poi “salva” anche quasi tutte le norme regionali, sottacendo (o non cogliendo?) alcune contraddizioni che ne derivano.

Si pensi alla sentenza relativa L.R. Toscana n. 20/2005, laddove la Corte sostiene che la individuazione dei criteri e dei requisiti di riferimento per la capacità formativa delle imprese attiene all’attività formativa esterna all’impresa. Questa affermazione appare frutto di un abbaglio: la capacità formativa dell’impresa è invece il punto fondamentale per il riconoscimento all’impresa dell’idoneità a svolgere la formazione formale all’interno dell’azienda stessa. Sollevano perplessità anche le motivazioni con cui la Corte dichiara compatibili con l’art. 49 del d. lgs. n. 276/2003 le norme regionali che impongono che la formazione esterna debba essere “prevalente”. Non si tratta, infatti, di un “generico criterio” di prevalenza della formazione teorica all’esterno dell’azienda, come afferma la Corte. Viene invece messo in discussione il principio, stabilito dalla legislazione statale, in base al quale il datore di lavoro può scegliere se formare l’apprendista all’interno dell’azienda o affidarne la preparazione professionale a soggetti esterni.

Forse consapevole della fragilità di alcune sue affermazioni, la Corte non si limita al riparto di competenza, ma più volte invita (ed a volte sembra un accorato appello) alla “leale collaborazione”, cioè alla ricerca di intese preventive.

Purtroppo questo richiamo è rimasto fino ad oggi inascoltato. La recente modifica del comma 3 dell’art. 49 del d. lgs. n. 276/2003 (riguardante l’apprendistato professionalizzante) operata dal d. lgs. 25 giugno 2008, n. 112 convertito con legge 6 agosto 2008, n. 133, secondo cui “in caso di formazione esclusivamente aziendale... i profili formativi dell’apprendistato

professionalizzante sono rimessi integralmente ai contratti collettivi di lavoro stipulati a livello nazionale, territoriale o aziendale”, annulla la competenza regionale sui profili formativi. Superfluo dire che la norma non è l’esito di un processo di concertazione fra Stato e Regioni e sembra preludere ad una terza stagione di conflitti davanti alla Corte costituzionale.

Solo un accordo in Conferenza Stato-Regioni, condiviso anche dalle parti sociali, può porre fine a questa guerra infinita. Purtroppo non sembra questa la direzione verso cui il Paese sembra orientato, essendo tutti i protagonisti arroccati a difesa delle loro prerogative. In questo contesto, gran parte degli apprendisti non riceve altra formazione che non sia il mero affiancamento sul luogo di lavoro da parte di colleghi più esperti ed il modello europeo di apprendistato appare sempre più lontano.

Istruzione e Formazione Tecnica Superiore: una sfida ancora attuale

BENEDETTA TORCHIA¹

Parole chiave:

*IFTS,
Poli,
ITS*

Dall'istituzione della filiera di Istruzione e formazione tecnica superiore, la definizione delle caratteristiche dei percorsi, la valorizzazione delle competenze territoriali di programmazione regionale, la promozione dei network territoriali e la ridefinizione del sistema post secondario all'interno del quadro di istruzione e formazione ordinamentale hanno costituito le direttrici di lavoro a partire dalle quali perseguire una proposta concreta per la creazione di un sistema di alta formazione tecnica non accademica.

La storia italiana, ad oggi, testimonia di un dibattito ancora aperto sul tema, nell'ambito del quale le soluzioni adottate risultano ancora differenziate in relazione al territorio e alle strategie locali messe in atto e una situazione ancora in progress che sconta rispetto alla tempistica di altri paesi europei il ritardo con cui è stata affrontata la questione del ruolo della cultura tecnica e tecnologica quale volano per lo sviluppo del Paese.

Le prime proposte che ponevano una relazione diretta tra le nuove esigenze delle piccole e medie imprese e la formazione di figure intermedie che potessero supportare lo sviluppo economico del territorio si sono concretizzate in sporadiche esperienze nate attorno all'approccio, più lungimirante, di singole realtà imprenditoriali capaci di contribuire anche finanziaria-

¹ Ricercatrice ISFOL, Area Politiche ed Offerte per la Formazione Iniziale e Permanente.

mente ai progetti allestiti. Le prime sperimentazioni, nonostante i risultati incoraggianti, non hanno però dato luogo ad una più ampia e sistematica riarmonizzazione del sistema e, benché le prime riflessioni intorno alla necessità di creare un sistema di istruzione superiore non accademica in grado di formare tecnici specializzati nella innovazione dei prodotti e dei processi produttivi risalgano nel nostro Paese agli inizi degli anni '90, è necessario aspettare il 1998 per arrivare ad una proposta concreta all'interno di un quadro definito. È solo con l'atto formale dell'istituzione dei percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (art. 69 legge n. 144/99) e con il successivo decreto attuativo (n. 436/2000) che si definiscono i contorni di un sistema all'interno del quale convivono una molteplicità di opportunità formative diversificate.

Il canale dell'IFTS nasce come prodotto della concertazione istituzionale tra Governo e Parti Sociali a partire dall'Accordo quadro del 1996 e raccoglie le istanze espresse nei confronti della necessità di garantire una forte corrispondenza tra formazione di alto livello e fabbisogni professionali e formativi finalizzata al rinnovamento del tessuto produttivo nel complesso. Nasce in un sistema di formazione post secondaria composto anche dai diplomi universitari e dalla formazione professionale di II livello. I primi rappresentavano una soluzione per garantire una maggiore spendibilità delle conoscenze e competenze acquisite in ambito accademico verso il mercato del lavoro, anche mediante la promozione di progetti specifici come Campus e Progetto Ponte, la seconda stava assumendo contorni differenti dal decennio precedente in quanto raccoglieva le risultanze del dibattito attorno alla qualità degli interventi formativi garantendo per lo più formazione di tipo breve, altamente orientata alla professione, con un titolo riconosciuto dalle imprese e metodologie didattiche diversificate che facevano leva anche sulla offerta di stage, laboratori e visite guidate.

Il canale IFTS puntava, allora come oggi, alla declinazione verso l'alto delle competenze di tipo tecnico e tecnologico, alla formazione di figure capaci di applicare le nuove tecnologie nella produzione e nei servizi e caratterizzandoli anche rispetto alla tradizione del *made in Italy*, alla responsabilità condivisa della rete dei partner chiamati a progettare e gestire gli interventi sul territorio, alla integrazione con altre politiche di sviluppo locale anche al fine di valorizzare le risorse umane e finanziarie già allocate nei diversi territori.

Il decennio trascorso sembrerebbe un tempo sufficientemente ampio per poter ragionare di un sistema ormai consolidato.

Di fatto, il sistema appare oggi ancora impegnato nel cercare un assetto stabile sia per quanto riguarda la natura dell'offerta, sia per quel che riguarda la capacità attrattiva degli utenti, sia, infine, per quel che riguarda la capacità e le modalità di risposta a esigenze delle diverse istanze del territorio.

La storia europea, d'altronde, ci restituisce, pur nelle specificità dei singoli sistemi di istruzione e formazione di livello terziario non accademica, una esperienza in merito al fatto che i cambiamenti strutturali dei sistemi e

il loro radicamento nella percezione degli attori maturano e trovano una loro piena attuazione in un arco di tempo di dieci-quindici anni². Ad esempio, gli atti normativi di istituzione o di trasformazione di istituzioni chiamate a garantire l'offerta di livello post secondario risalgono in molti paesi al primo lustro degli anni '90 e per questo siamo in grado oggi di apprezzarne e valutarne sia la capacità di interazione con gli *stakeholders* locali, sia l'effettiva dimensione quali-quantitativa dell'offerta anche in termini di impatti sociali ed economici.

Insieme alle soluzioni adottate, le esperienze europee mostrano quanto i presupposti a monte dell'istituzione di un canale di formazione tecnica di livello post secondario siano materia comune. La flessione dei mercati manifatturieri a favore di un'economia maggiormente basata su servizi avanzati, i problemi connessi ad una concorrenzialità allargata a più continenti, la piccola dimensione delle imprese non sempre capaci di investire in ricerca e sviluppo, la progressiva tendenza delle forze di lavoro più giovani a procrastinare l'entrata nel mercato del lavoro, i tassi di passaggio all'università più elevati rappresentano ad esempio le problematiche comuni a fronte delle quali tutti i Paesi comunitari hanno avviato una riflessione al loro interno.

Allo stesso modo, la molteplicità di obiettivi cui intende rispondere il canale di istruzione e formazione post secondario non accademico accomuna molti dei paesi che si sono dotati di tali filiere.

In Italia, ad esempio, sin dalla loro istituzione, i percorsi IFTS si rivolgono a giovani e adulti, occupati e non occupati, in possesso di diploma di scuola secondaria superiore oppure in possesso di competenze adeguate. Dalla disamina della tipologia di utenza si individuano gli obiettivi dei decisori politici di verticalizzare il sistema della formazione professionale di primo livello dotandolo di un canale post secondario con titolo riconoscibile a livello nazionale; costruire un canale in grado di trasferire competenze immediatamente spendibili nel mercato del lavoro, perché ancorate al fabbisogno locale; ampliare l'occupabilità delle giovani leve; garantire un canale per la formazione lungo tutto l'arco della vita e un canale per la formazione continua di adulti già occupati interessati ad un riposizionamento o aggiornamento nell'ambito di percorsi professionali; promuovere lo sviluppo lo-

² Per un approfondimento in merito ai sistemi di formazione postsecondari si rimanda agli studi condotti e pubblicati dall'ADI (www.adi.it), dalla Rete Eurydice - Unità Europea di Eurydice - Commissione Europea - Direzione Generale Istruzione e Cultura (www.eurydice.org) e in particolare *Vent'anni di riforme nell'istruzione superiore in Europa: dal 1980 ai giorni nostri*, Studi Eurydice, 2000; DECSY P., TESSARING M. (eds), *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000*, Voll. 1 e 2, CEDEFOP reference series, OPP Luxembourg, 2001; DECSY P., TESSARING M., *Objectif compétence: former et se former*, Cedefop reference series, OPP Luxembourg, 2002; LENEY T. (ed.), *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET, Final report to the European Commission*, paper, Maastricht, 1-11-2004; AA.VV., *Nuovi bisogni di professionalità e innovazioni del sistema formativo italiano - La formazione integrata superiore*, ISFOL, Franco Angeli, Milano, 2000; AA.VV., *I tecnici superiori per il made in Italy*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione n. 94-95, Le Monnier, agosto 2001, Firenze; MAZERAN J., *Les enseignements supérieurs professionnels courts - Un défi éducatif mondial*, Hachette Livre (Hachette éducation), The world Bank, 2007.

cale attraverso la qualificazione di giovani e adulti in grado di sostenere le svolte necessarie al sistema produttivo attraverso quelle competenze più legate all'applicazione delle nuove tecnologie.

Ad oggi la filiera ha visto una sua evoluzione in più tappe: la prima coincide proprio con il primo anno di sperimentazione (1998/1999) a gestione esclusiva del Ministero della Pubblica Istruzione attorno alla quale il sistema stesso si è andato dotando di organi tecnici e consultivi ai fini della definizione dei principali aspetti dei percorsi stessi.

La seconda fase si caratterizza per il trasferimento delle competenze alle Regioni che procedono mediante programmazione annuale e al finanziamento a seguito dell'emanazione di avvisi pubblici e della valutazione ex ante dei progetti ammissibili al finanziamento. Questa seconda fase ha prodotto la parte più consistente dell'offerta formativa nel suo complesso ed è ascrivibile agli anni 2001-2004, ovvero gli anni in cui sono stati realizzati i percorsi afferenti agli anni di programmazione 1999-2000, 2000-2001, al potenziamento dell'annualità 2000-2001 e all'annualità 2002-2003 e 2003-2004.

In questi anni, alle attività programmate dalle Amministrazioni Regionali si è comunque affiancata una programmazione centrale ad opera del Ministero dell'Istruzione che, a valere sui fondi previsti dal piano di intervento CIPE o delle risorse stanziare nell'ambito del Programma Operativo Nazionale a titolarità del MPI *Una scuola per lo sviluppo*, ha concorso alla realizzazione di ulteriori interventi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore.

Sono gli anni in cui i moduli didattici vengono sostituiti dalla progettazione delle Unità Formative Capitalizzabili che – indipendentemente dagli effetti prodotti in termini di certificazione rilasciata e dall'adesione dei diversi livelli di governo dei corsi – contribuiscono a diffondere un approccio orientato al trasferimento di competenze e abilità. Sono gli anni in cui si definiscono – per la prima volta – gli standard in uscita per le competenze di base e trasversali e tecnico professionali. Sono gli anni in cui il ruolo delle parti sociali e degli esperti di settore è particolarmente valorizzato per dare voce ai fabbisogni professionali accolti e trasformati dai diversi livelli istituzionali nella individuazione di figure professionali di interesse nazionale e dei relativi profili professionali, articolati nelle diverse regioni italiane e all'interno dei sistemi di qualificazione regionali.

Sono gli anni, infine, in cui continua a crescere il volume di una offerta nata con meno di 200 corsi annui ma che non riesce a superare ancora al suo quarto anno di vita le 700 proposte su tutto il territorio nazionale. Aspetto, questo, che ha rappresentato una criticità rilevante soprattutto se posta in relazione con il numero di figure intermedie e tecnici richiesti annualmente dal mercato. Si tratta del periodo in cui l'offerta stenta ancora a crescere soprattutto perché non è molto conosciuta sul territorio, né dall'utenza, né dalle imprese. Il carattere spontaneo delle aggregazioni sul territorio, la sporadicità delle esperienze da imputare ai meccanismi dello strumento del bando, i diversi tempi di programmazione delle stesse Amministrazioni Regionali nelle aree del Paese non sempre hanno facilitato la tran-

sizione dalla fase sperimentale alla sedimentazione di un segmento del quadro di Alta formazione superiore³.

Questo a fronte, invece, di risultati molto positivi per quel che riguarda i primi inserimenti occupazionali monitorati e soprattutto per quel che riguarda la fiducia accordata alle soluzioni didattiche da parte degli utenti coinvolti. E, non ultimo, a fronte di esperienze particolarmente importanti che, nate a partire da una integrazione già radicata sul territorio tra versante del mercato del lavoro e formazione, hanno dato luogo a progetti e prodotti importanti e innovativi.

È con queste premesse che si passa alla terza fase dell'evoluzione degli IFTS: nel novembre 2004 con l'Accordo tra Governo, Regioni, Province, Comuni e Comunità montane in Conferenza Unificata, era già stato avviato un processo di messa a regime del sistema per superare il carattere sperimentale della filiera. Nell'ambito di tale accordo vennero approvate le "Linee Guida per la programmazione dei percorsi IFTS e delle misure per l'integrazione dei sistemi formativi 2004-2006", nelle quali veniva stabilito che i soggetti attuatori (istituzioni scolastiche o sedi formative accreditate dalle Regioni) potessero costituirsi in organismi denominati *Poli formativi per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore*, al fine di assicurare una maggiore visibilità, stabilità e qualità dell'offerta, nonché di favorire il collegamento e lo sviluppo della cooperazione in rete, in ambito nazionale e comunitario. L'istituzione dei Poli IFTS ha introdotto una politica regionale di programmazione degli interventi formativi, funzionale a favorire la capitalizzazione delle conoscenze e delle esperienze poste in essere, promuovendo forme consolidate di cooperazione in rete, anche nella logica dello sviluppo locale, in collaborazione con Università, Imprese, Istituti Superiori, Organismi di formazione e Centri di ricerca. In tal modo per le azioni di formazione si costituiscono i presupposti per poter costruire un legame sistematico con le attività di ricerca scientifica e tecnologica e con i bisogni di sviluppo economico di un determinato territorio, attraverso forme di partenariato pubblico-privato che operano mediante piani di intervento pluriennali. Inoltre, l'individuazione di sedi formative stabili e il collegamento a specifici settori

³ Le informazioni sono state rielaborate a partire dai risultati emersi dalle periodiche attività di monitoraggio e valutazione dei percorsi IFTS condotte dall'ISFOL nell'ambito delle Azioni di Sistema del Ministero del Lavoro 2000-2006. In particolare, si veda: ISFOL, *Nuovi bisogni di professionalità e innovazione del sistema formativo italiano - La Formazione Integrata Superiore*, Franco Angeli, Milano, 2000; ISFOL, *La nuova via per la specializzazione*, Franco Angeli, Milano 2001; ISFOL, *I percorsi per Tecnici Superiori: un'opportunità in crescita - Rapporto di monitoraggio e valutazione dei corsi IFTS 1999-2000*, I nuovi confini della formazione, Roma, 2003; ISFOL, *L'inserimento nel lavoro dei nuovi tecnici superiori - Analisi degli esiti formativi ed occupazionali dei corsi IFTS 1998-99*, I nuovi confini della formazione, Roma, 2003; ISFOL, *La filiera IFTS: tra sperimentazione e sistema - Monitoraggio e valutazione dei corsi IFTS 2000-2001*, ISFOL, I libri del FSE, Roma, giugno 2004; ISFOL, *Tecnici al lavoro-analisi degli esiti formativi ed occupazionali dei corsi IFTS 1999-2000*, I libri del FSE, Roma, giugno 2004; ISFOL, *Rapporto Annuale sui corsi IFTS - Esiti formativi ed occupazionali dei corsi programmati nell'annualità 2000-2001 e monitoraggio dei corsi programmati nell'annualità 2002-2003*, I libri del FSE, dicembre 2007.

produttivi contribuiscono a favorire la riconoscibilità del sistema IFTS e, nel contempo, a promuovere la competitività dei medesimi settori, sostenendo in particolare lo sviluppo delle piccole e medie imprese.

Le differenti velocità dei diversi sistemi regionali si rispecchiano nella natura dei dati relativi agli indicatori del sistema. Oggi questi ultimi, infatti, restituiscono l'immagine di un sistema ancora in fase di sviluppo. I numeri delle attività corsuali programmate si presentano piuttosto contenuti, soprattutto se confrontati con l'incremento delle immatricolazioni universitarie e con l'ampio bacino di utenti potenziali (giovani, adulti, occupati, non occupati, ecc.) e con le crescenti richieste da parte delle imprese di tecnici di livello intermedio.

Sulla dimensione di questo specifico segmento formativo ha inciso in parte anche il fatto che lo sforzo e l'impegno regionale si è orientato, più che sulla programmazione dei singoli corsi, sulle scelte strategiche e di *governance* legati all'istituzione dei Poli o, lì ove questo non è avvenuto, all'avvio di un dialogo serrato e sistematico con le istanze territoriali sul tema dell'Alta formazione. Complessivamente, oggi si contano circa 120 Poli formativi per l'IFTS e altrettanti interventi formativi realizzati sul territorio. I numeri sono tutt'altro che consolidati e si vanno via via modificando e ampliando in base alle azioni compiute da ciascuna amministrazione regionale, in base al finanziamento dei singoli corsi e anche al lavoro compiuto da ogni singolo Polo per autoalimentare la propria attività in relazione alle esigenze progressivamente censite.

I Poli formativi IFTS si configurano in relazione ad uno specifico settore produttivo di riferimento e garantiscono, per loro natura e per i compiti e funzioni attribuiti dalle Regioni, sia il collegamento con altri segmenti della formazione, sia azioni di sistema quali ricerche di settore, analisi dei fabbisogni produttivi e formativi delle imprese di riferimento, azioni di accompagnamento e orientamento all'utenza. Si tratta dunque di un sistema più articolato che è stato avviato con la logica di far crescere il sistema nel suo complesso soprattutto nell'ottica di un progressivo radicamento sul territorio e di promozione della qualità delle azioni promosse all'interno dei Poli.

La novità in particolare per i Poli è stata data dall'allargamento del partenariato che, oltre a scuola, formazione, università e mercato del lavoro, deve includere anche un centro di ricerca pubblico o privato che possa offrire un supporto ulteriore in termini di definizione delle linee di sviluppo e innovazione di processi e prodotti e possa supportare il processo di trasferimento tecnologico da e verso il mondo del lavoro. In questo senso l'operazione, almeno formalmente, rientra in un più ampio processo di revisione dell'intero quadro comunitario che punta sull'innovazione e sulla ricerca per facilitare la competitività dei sistemi, da un lato e l'occupabilità dei singoli dall'altro.

Ad oggi, comunque il processo di costituzione dei Poli non è ancora concluso e la programmazione annuale legata al meccanismo dei bandi non è affatto scomparsa. In particolare, molte Regioni presentano soluzioni miste

che prevedono la realizzazione delle iniziative sia all'interno dei Poli sia mediante l'assegnazione delle risorse ad associazioni temporanee sulla base di criteri individuati all'interno di bandi pubblici.

Solo alcune Regioni, come il Veneto e la Lombardia, esauriscono la programmazione solo all'interno dei Poli. Lì dove la concertazione con le Parti Sociali è stata condotta a livello interregionale si è giunti ad accordi-quadro per intere filiere produttive. È il caso, ad esempio, del settore calzaturiero e della moda e del tessile che vedono la realizzazione di iniziative all'interno di Poli appositamente costituiti in diverse Regioni e che mettono in atto azioni diversificate ma tutte funzionali al rilancio del settore produttivo (Toscana, Marche, Veneto, Lombardia, Emilia, Piemonte, Puglia, ecc.). Alcune Regioni, infine, sono ancora in fase di costituzione dei Poli e, dunque, stanno procedendo ancora ai processi di consultazione a più livelli.

Anche in questa fase, accanto alle iniziative promosse dalle singole Regioni, si rintracciano esperienze promosse dal Ministero dell'Istruzione nelle Regioni del Mezzogiorno mediante i finanziamenti del CIPE. In particolare, il modello previsto dal governo centrale prevede la costituzione di una rete di partenariati che, facendo riferimento ad un nodo di rete quale interfaccia con gruppi di consulenza e di assistenza tecnica, possano risolvere le questioni legate ad aspetti didattici e organizzativi.

Su questo processo di riforma, che puntava alla stabilità dell'offerta, è andata ad innestarsi un'ulteriore innovazione che sta determinando un'ulteriore evoluzione e fase del sistema: gli obiettivi condivisi nell'Accordo del 2004 trovano un'ulteriore articolazione nell'art. 13 della legge n. 40/2007 che individua i Poli Tecnico-Professionali come organismi *“costituiti sulla base della programmazione dell'offerta formativa, comprensiva della formazione tecnica superiore, delle Regioni, che concorrono alla loro realizzazione in relazione alla partecipazione delle strutture formative di competenza regionale. I poli sono costituiti con il fine di promuovere in modo stabile e organico la diffusione della cultura scientifica e tecnica e di sostenere le misure per la crescita sociale, economica e produttiva del Paese”*.

Secondo le indicazioni normative, il Polo Tecnico Professionale è un organismo all'interno del quale gli ITS (Istituti Tecnici Superiori con personalità giuridica diversa dagli istituti scolastici che ne costituiscono i capofila) dovranno erogare percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore.

La spinta più consistente alla ridefinizione del sistema è avvenuta con la pubblicazione del DPCM del 25 gennaio 2008, recante le *“Linee guida per la riorganizzazione del sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli Istituti tecnici superiori”*.

Per quanto concerne gli Istituti Tecnici Superiori (ITS), ogni Regione, nella sua autonomia, potrà prevederne o meno la costituzione, attraverso la trasformazione in attuazione dell'art. 13 della legge 40/2007 e secondo i criteri concordati nelle linee guida, delle strutture già impegnate nella precedente programmazione. La loro organizzazione, secondo quanto contenuto nell'allegato B, segue la normativa in vigore per la *“Fondazione di Partecipazione”* che si configura come un soggetto pubblico/privato, senza fini di

lucro, che potrà richiedere il riconoscimento della personalità giuridica su tutto il territorio nazionale ex art. 1 DPR n. 361/2001.

Anche in questo caso, sulla base delle differenti scelte strategiche e del progresso avviato in ogni Regione, si registra una situazione a diverse velocità: la maggior parte delle Regioni italiane, con tempi e modalità significativamente differenti tra loro, è ancora impegnata nei lavori che hanno dato luogo all'avvio delle attività dei Poli secondo la definizione dei documenti della Conferenza Unificata del 2004, mentre le Regioni Emilia Romagna e Toscana sono già impegnate nel processo di identificazione dei criteri e dei soggetti che daranno luogo agli ITS previsti dal DPCM del 2008.

Comunque, ad oggi, le Regioni sono chiamate a predisporre Piani triennali – a partire dal triennio 2007-2009 – contenenti la programmazione di: offerta formativa allestita all'interno degli ITS; offerta formativa degli IFTS; misure di sistema che possano in prima battuta facilitare la trasformazione dei POLI esistenti in ITS e, in seconda battuta, facilitare e implementare il dialogo sul territorio dei soggetti presenti all'interno dei Poli tecnico Professionali.

In particolare, per quel che riguarda gli ITS, questi avranno la forma giuridica della Fondazione di Partecipazione e dovranno essere previsti necessariamente all'interno dei Piani triennali, pena la non costituzione.

I fondatori degli ITS e istituzioni di riferimento saranno esclusivamente istituti tecnici e istituti professionali. Gli ITS sono chiamati a presentare un'offerta destinata esclusivamente a giovani e adulti in possesso del diploma di scuola secondaria superiore, di durata pari a 4 semestri (per un totale di 1.800/2.000 ore) e che in alcuni casi può essere estesa ad un massimo di 6 semestri). I percorsi conducono al conseguimento del Diploma di tecnico superiore.

I soggetti che aderiscono alla Fondazione devono partecipare alla costituzione del patrimonio della fondazione stessa. Si tratta, dunque, di una scelta funzionale a valorizzare il ruolo e il patrimonio degli istituti tecnici e professionali e degli enti locali, nonché a integrare stabilmente le risorse messe a disposizione dal mondo del lavoro e da altri soggetti pubblici e privati. Si tratta di una forma giuridica che permette la gestione delle risorse in modo flessibile ma articolato. È già utilizzato in altri ambiti di interesse generale e di utilità sociale per iniziative senza fini di lucro e coniuga l'elemento patrimoniale della fondazione con l'elemento personale dell'associazione, agevola l'integrazione delle risorse garantendo il riconoscimento del valore delle diverse identità e dell'autonomia dei soggetti che vi partecipano. Lo standard minimo di organizzazione prevede la partecipazione di un ente locale, di un istituto tecnico o professionale, di una struttura formativa accreditata, di un organismo pubblico o privato appartenente al sistema della ricerca e di un'impresa. Tutti i soggetti, come anticipato, possono costituirsi soci fondatori a patto che partecipino all'incremento del patrimonio della fondazione stessa che presenta un'autonomia giuridica e distinta anche dalla personalità giuridica dell'istituto scolastico.

La scelta di individuare la fondazione di partecipazione come soggetto

la cui natura giuridica risulta funzionale alla costituzione degli ITS è da ricercarsi proprio nella volontà di integrare risorse pubbliche e private. La fondazione di partecipazione infatti è un istituto giuridico che costituisce un modello di gestione pubblico-privata di iniziative no-profit.

L'integrazione più volte sottolineata nella natura e nelle caratteristiche dell'impianto trova la sua esplicitazione operativa anche dal punto di vista finanziario. Il processo di integrazione tra più soggetti assume la funzione di moltiplicatore di risorse.

Per quel che riguarda gli IFTS questi rimangono di competenza esclusiva della programmazione regionale. Mantengono lo stesso impianto didattico e organizzativo previsto dall'articolo istitutivo e devono anch'essi essere inseriti nel piano triennale regionale. Rispetto alle caratteristiche sinora in vigore, per gli IFTS si prevede una riduzione del monte ore (800/1.000 ore, pari a due semestri). Possono continuare ad accedere anche coloro che sono privi del diploma di istruzione secondaria superiore (previo accreditamento delle competenze). Il titolo rilasciato è costituito dal Certificato di specializzazione tecnica superiore.

I piani triennali dovranno essere adottati dalle Regioni nell'ambito della programmazione con riferimento a indirizzi della programmazione nazionale. A tale proposito è significativo sottolineare alcuni aspetti:

- il DPCM costituisce un atto di indirizzo per la definizione macro del sistema ma non assume la valenza di un regolamento in quanto la regolamentazione del sistema rimane competenza esclusiva delle Regioni.
- Nell'ambito degli ITS non si prende più in considerazione la possibilità di procedere alla realizzazione di interventi corsuali al di fuori delle sei aree di riferimento individuate dal Ministero dello Sviluppo economico tra quelle più funzionali al rilancio economico del Paese.
- In riferimento alla definizione delle aree su cui devono insistere le figure IFTS e figure ITS è stata soppressa la dizione *figura professionale* a favore della semplice denominazione *figura*.

L'iter legislativo avviato rappresenta ancora solo una cornice all'interno della quale si stanno compiendo già ulteriori passi. Il primo coincide con la predisposizione da parte del Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca, di concerto con il Ministero del Lavoro e del Ministero dello Sviluppo Economico, nuovo membro del Comitato Nazionale, una proposta per l'articolazione in settori delle 6 aree tecnologiche previste dall'articolo 7 del DPCM. A seguire, il Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca, di concerto con il Ministero del Lavoro e il Ministero dello Sviluppo Economico, predispone uno schema da trasmettere alla Conferenza Unificata. L'accordo, in particolare conterrà l'articolazione dei settori di riferimento delle sei aree considerate per lo sviluppo dell'ITS e l'aggiornamento dei settori di riferimento per l'IFTs.

In particolare, l'ancoraggio degli interventi ai fabbisogni professionali e formativi rappresenta una variabile imprescindibile per la definizione del sistema, tanto che tale obiettivo costituisce la premessa stessa del DPCM (comma 2 articolo 1 - capo I):

... allo scopo di contribuire alla diffusione della cultura tecnica e scientifica e sostenere, in modo sistematico, le misure per lo sviluppo economico e la competitività del sistema produttivo italiano in linea con i parametri europei, la riorganizzazione di cui al comma 1 si realizza progressivamente, a partire dal triennio 2007/2009, in relazione ai seguenti obiettivi:

- a) rendere stabile e articolata l'offerta dei percorsi finalizzati a far conseguire una specializzazione tecnica superiore a giovani e adulti, in modo da corrispondere organicamente alla richiesta di tecnici superiori, di diverso livello, con più specifiche conoscenze culturali coniugate con una formazione tecnica professionale approfondita e mirata, proveniente dal mondo del lavoro pubblico e privato, con particolare riferimento alle piccole e medie imprese e ai settori interessati da innovazioni tecnologiche e dalla internazionalizzazione dei mercati;
- b) rafforzare l'istruzione tecnica e professionale nell'ambito della filiera tecnica e scientifica attraverso la costituzione degli istituti tecnici superiori di cui alla legge 2 aprile 2007 n. 40 articolo 13, comma 2;
- c) rafforzare la collaborazione con il territorio, il mondo del lavoro, le sedi della ricerca scientifica e tecnologica, il sistema della formazione professionale nell'ambito dei poli tecnico-professionali di cui all'articolo 13, comma 2 della legge 40/07;
- d) promuove l'orientamento dei giovani verso le professioni tecniche e le iniziative di informazione delle loro famiglie;
- e) sostenere l'aggiornamento e la formazione in servizio dei docenti di discipline scientifiche, tecnologiche e tecnico-professionali della scuola e della formazione professionale;
- f) sostenere le politiche attive del lavoro, soprattutto in relazione alla transizione dei giovani nel mondo del lavoro e promuovere organici raccordi con la formazione continua dei lavoratori nel quadro dell'apprendimento permanente per tutto il corso della vita.

Non è un caso che la presenza del Ministero dello Sviluppo Economico sia stata formalizzata anche nel Comitato Nazionale; questo coinvolgimento risponde alla logica di collegare le politiche di programmazione dell'offerta formativa con le politiche di sostegno dello sviluppo produttivo del Paese garantendo una interconnessione delle linee di attività nonché la confluenza delle risorse anche finanziarie rese disponibili dal livello di governo centrale. Le aree di intervento sono definite già nell'articolo 7 del DPCM: si tratta di sei aree segnalate come strategiche per lo sviluppo del Paese già nella Legge finanziaria 2007 e riprese dallo stesso Ministero dello Sviluppo Economico per consolidare progetti e iniziative a favore delle piccole e medie imprese per la sperimentazione di prototipi di prodotto e di processo⁴. Si tratta in particolare di: efficienza energetica; mobilità sostenibile; nuove tecnologie della vita; nuove tecnologie per il *made in Italy*; tecnologie innovative per i beni e le attività culturali; tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Nonostante, come già accennato, queste aree costituiscano ancora un contenitore da definire in modo più puntuale in relazione alle figure di riferimento degli interventi formativi, non sfugge che un ulteriore elemento di discontinuità rispetto alla fase di programmazione annuale dei percorsi IFTS sia rappresentato proprio dal fatto che tale segmento, almeno quello garantito nell'ambito degli ITS non riguardi tutti gli ambiti produttivi.

⁴ Cfr. a tale proposito gli obiettivi e i contenuti del Progetto Industria 2015 (www.sviluppoeconomico.gov.it).

Ad oggi, per quanto riguarda lo studio dei progetti IFTS e dei Poli di settore, funzionale alla prosecuzione dei lavori, il Ministero dell'Istruzione, in seno al Comitato nazionale IFTS ha proposto di procedere ad un primo studio dei progetti IFTS al fine di individuare insiemi di competenze e figure riconducibili alle sei aree strategiche mediante una ricognizione preliminare e un primo tentativo di accorpamento e associazione dei progetti IFTS alle 6 aree strategiche.

A tal proposito sono state organizzate dal Ministero dell'Istruzione due edizioni articolate in tre giornate seminariali (il 21, 22 e 23 luglio e del 8, 9 e 10 settembre) "Istruzione e Formazione Tecnica Superiore: Poli di settore a confronto" finalizzate ad una prima ricognizione e confronto delle esperienze dei Poli in direzione di un primo accorpamento delle esperienze e in relazione alle aree economiche indicate dal DPCM. Gli incontri, cui hanno partecipato tutti gli attori istituzionali e gli operatori del sistema impegnati sul territorio nazionale nella partita dell'istruzione e formazione superiore, hanno rappresentato un'occasione di scambio e confronto anche in merito ai punti di forza e ai nodi critici che ancora caratterizzano il sistema e lasciando sul tavolo alcune questioni aperte relative a:

- l'individuazione di meccanismi che possano garantire un reale coinvolgimento del tessuto produttivo locale;
- la definizione delle figure nazionali di riferimento di tecnico superiore e dei relativi standard per il conseguimento dei certificati di specializzazione tecnica superiore (al termine degli IFTS) e dei diplomi di tecnico superiore (al termine degli interventi promossi all'interno degli ITS);
- la manutenzione degli standard delle competenze comuni a tutti i percorsi nei due canali formativi (IFTS e ITS) sulla base dei risultati delle precedenti programmazioni;
- la necessità di individuare e condividere gli aspetti e le caratteristiche che determinano l'identità dell'Istruzione Tecnica Superiore in modo da favorirne anche una maggiore visibilità e, più in generale, in modo da sostenere lo sviluppo di una cultura tecnica e tecnologica;
- la necessità di garantire almeno nella fase di *start up* un canale di finanziamento stabile;
- la definizione dei modelli di valutazione e certificazione e della relativa disciplina con riferimento al format *European Qualification Framework*.

Gli assiomi che invece rimangono punti fermi per la prosecuzione dei lavori si riferiscono a due questioni fondamentali:

- 1) L'interazione tra più operatori territoriali, più versanti, più livelli di governo e più attori istituzionali rappresenta una realtà ormai assimilata da cui non si può prescindere, né tornare indietro per garantire il successo delle iniziative (politiche e formative). In particolare, l'integrazione anche nelle scelte progettuali, organizzative e didattiche è stata assunta come una metodologia da perseguire per trasformare l'occupabilità in occupazione degli utenti beneficiari della formazione.

- 2) Inoltre, al di là delle definizioni previste dalla normativa nazionale e regionale per i *provider* referenti della formazione superiore, sembra ormai che queste si contraddistinguano nelle prospettive per almeno tre caratteristiche: esse si configurano come un luogo di formazione (che può essere anche non gestita direttamente) ma che rappresenta comunque il valore aggiunto e il prodotto tangibile dell'aggregato di soggetti; esse rappresentano il luogo dove sperimentare le azioni di sistema (quali l'orientamento, la sperimentazione di meccanismi per facilitare il passaggio da un sistema formativo e di istruzione all'altro, la sperimentazione di esperienze di alternanza scuola-lavoro, la realizzazione di analisi territoriali, la realizzazione di misure di *placement* e accompagnamento al lavoro, ecc.); esse infine tendono a rappresentarsi o a costituire un luogo di assistenza e aiuto allo sviluppo del territorio in quanto si pongono come interlocutori privilegiati per rispondere agli input provenienti direttamente dalla comunità locale e dal tessuto imprenditivo in modo capillare.

Quanto conta la formazione aziendale per le imprese italiane?

Punti di forza ed elementi di criticità della formazione continua a partire dall'analisi dei risultati dell'indagine Eurostat CVTS3

ROBERTO ANGOTTI¹

Parole chiave:
Impresa,
CVT,
Processo
di Lisbona

1. Introduzione

Una questione che in Europa fa discutere gli addetti ai lavori, e che in Italia non riscuote ancora un sufficiente interesse, è la scarsa attenzione che le nostre imprese dedicano alle esigenze di sviluppo delle competenze del proprio personale.

Sebbene sia ormai ampiamente riconosciuta, anche nel nostro paese, l'importanza di sviluppare sui luoghi di lavoro, così come nei contesti extra-lavorativi, un'attività formativa rivolta alla promozione dei processi di apprendimento permanente (Frigo 2006), in buona parte grazie al sostegno realizzato in questi anni dalle politiche comunitarie (Pellerey 2008; Nicoletti 2008), le imprese italiane continuano a dedicare poco tempo ed attenzione alla crescita del loro capitale umano e persino al normale aggiornamento professionale. Una tendenza contraria rispetto a quanto si può osservare negli altri paesi europei.

¹ Ricercatore ISFOL, Area Politiche e Offerte per la Formazione Continua.

Quando ormai ci si avvicina al termine del primo decennio del Duemila, e si constata che non si sono ridotti i gap con gli altri paesi europei in relazione al Processo di Lisbona, mentre la programmazione comunitaria sta già dettando l'agenda per nuovi e ambiziosi obiettivi da raggiungere entro il 2020, il nostro paese appare immobile e, comunque, incapace di guardare al futuro ed alle esigenze delle nuove generazioni di cittadini e lavoratori. Sembra quasi richiamare l'immagine letteraria dell'Angelus novus, che mentre è spinto ad andare avanti, non riesce a fare i conti con alcuni nodi irrisolti e ad emanciparsi dalle difficoltà strutturali ("ha il viso rivolto al passato", Benjamin 1962). Il 'nanismo' delle imprese e la frammentazione del sistema produttivo, il dualismo del mercato del lavoro, la crisi dei distretti industriali rappresentano vecchi e nuovi elementi che frenano lo sviluppo, mentre la competizione cresce sempre più rapidamente e le graduatorie internazionali restituiscono un'immagine del Paese molto debole e contraddittoria².

Eppure, anche fra le imprese italiane sembra essere diffusa la consapevolezza del legame esistente tra la necessità di promuovere lo sviluppo organizzativo e i processi innovativi e la capacità dell'investimento formativo di sviluppare il capitale umano generando vantaggio competitivo³. Il capitale umano è infatti soggetto a rapida obsolescenza, in quanto il suo valore decresce nel tempo a ritmi tanto maggiori quanto più frequenti sono i cambiamenti nell'ambiente esterno competitivo e nei paradigmi tecnologici (Barney 1991). Per tale motivo, gli investimenti in formazione e la loro efficacia organizzativa sono così importanti per la competitività delle imprese (Paolucci/Neirotti 2007) e per la società nel suo complesso, tant'è che la formazione sul posto di lavoro, essendo una delle dimensioni essenziali della formazione nell'arco della vita, è da tempo considerata una priorità politica dell'Unione europea.

Con riferimento a tali argomenti, al fine di fornire il quadro generale e i principali elementi per contribuire ad avviare un dibattito a livello nazionale, in questo articolo si presentano i primi risultati della terza indagine *Continuing Vocational Training Survey* (CVTS3) coordinata da Eurostat e realizzata nei 27 Stati membri dell'Unione europea (Ue) più la Norvegia. La rilevazione⁴ fornisce il quadro delle attività di formazione del personale delle imprese dell'industria e dei servizi con almeno 10 addetti.

L'indagine CVTS3 mette in luce l'esistenza di numerose differenze (così come di somiglianze) fra i paesi europei ma è importante, dal nostro punto di vista, soprattutto perché ci consente di valutare se effettivamente, in relazione ai diversi aspetti della formazione professionale continua nelle

² Il riferimento è ai risultati di numerosi ranking internazionali (principalmente di fonte OCSE ed Eurostat) relativi a istruzione, università, retribuzioni, produttività e numerosi altri indicatori diffusi negli ultimi anni, in cui l'Italia occupa spesso le ultime posizioni in Europa.

³ Si vedano, a tale proposito, i risultati delle indagini Isfol INDACO-Imprese in: MLPS-ISFOL (2008). Vedi anche il sito www.ricercheformazione.it.

⁴ Sono state finora realizzate tre edizioni di questa indagine: CVTS1 con riferimento all'anno 1993, CVTS2 per l'anno 1999, e CVTS3 relativa all'anno 2005.

aziende, esistono dei ritardi rispetto agli altri paesi europei e, in tal caso, ne permette la misurazione oggettiva (nei limiti consentiti dalle stime campionarie).

La rilevazione è stata realizzata in Italia da ISTAT⁵ in collaborazione con ISFOL (Area politiche e offerte per la formazione continua). A livello nazionale l'indagine è coordinata, in ambito SISTAN (Sistema Statistico Nazionale), con l'indagine Isfol INDACO-Imprese.

L'indagine prende in considerazione tutta l'attività di formazione rivolta ai dipendenti (d'ora in poi abbreviata anche con la sigla "CVT", Continuing Vocational Training) finanziata in tutto o in parte dall'impresa, compresa quella finanziata con il sostegno delle politiche pubbliche o dei fondi settoriali (ad esempio, il Fondo Sociale Europeo, la legge 236/93 e i Fondi paritetici interprofessionali).

2. Uno sguardo di insieme

Nel quadro dell'"*Education and Training 2010*" (Processo di Lisbona), il Consiglio dell'Unione Europea ha adottato nel maggio 2002, un livello medio europeo di riferimento (*benchmark*) di *performance* per il *lifelong learning*: la media EU del livello di partecipazione nel lifelong learning dovrebbe essere almeno pari al 12,5% della popolazione adulta (25-64 anni).

Come si può vedere nella tabella 1, le indagini Eurostat che misurano il livello di partecipazione al lifelong learning rilevando le informazioni direttamente sugli individui (occupati e non)⁶ mettono in evidenza come l'Italia occupi le ultime posizioni in Europa nelle graduatorie relative ai livelli di partecipazione alle attività formali o non-formali di formazione ed istruzione (tab. 1).

Anche le indagini condotte attraverso rilevazioni alle imprese confermano questo dato. Il confronto con l'Europa che emerge dai risultati dell'indagine CVTS3 sembra mostrare come il principale elemento di criticità delle imprese italiane sia costituito dalla loro bassa propensione ad offrire formazioni al proprio personale. Per l'indagine CVTS, un'impresa è considerata "formatrice" se ha offerto (ossia se ha organizzato internamente o acquistato all'esterno) almeno un'attività di formazione (non necessariamente un corso, può trattarsi anche di affiancamento, di job rotation, o di una partecipazione

⁵ Per maggiori dettagli relativi alla metodologia utilizzata e per una sintesi dei principali risultati dell'indagine si veda Istat, a cura di A. Francescangeli, (2008), disponibile anche sul sito Istat alla seguente pagina web: http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20080528_00/testointegrale20080528.pdf

⁶ Le principali fonti del sistema europeo di statistiche sul lifelong learning sono: per le rilevazioni sui fornitori di formazione, la rilevazione europea sulla formazione nelle imprese (CVTS); per le rilevazioni sui fruitori della formazione: la rilevazione europea sulle forze di lavoro (LFS), con riferimento ad uno specifico modulo sul lifelong learning e la rilevazione europea sulla formazione continua e degli adulti (AES, Adult Education Survey).

Alle fonti europee devono sommarsi le fonti di tipo nazionale, come ad esempio le indagini ISFOL INDACO-Imprese e INDACO-Lavoratori.

ad un convegno, a un workshop o ad una fiera commerciale) nell'arco di un anno. In Europa la percentuale di imprese formatrici è pari al 60% mentre in Italia si raggiunge appena il 32%. Questo indicatore, il più importante fra quelli rilevati, ci colloca al terzultimo posto in Europa (fig. 1).

Tab. 1 - Tassi di partecipazione ad attività formali o non-formali di formazione ed istruzione degli individui adulti, con età compresa fra 25 e 64 anni (indagini AES and LFS-2006, %)

Country	Ranking AES	Ranking LFS	AES	LFS 2006
SE	1	1	73,4	32,0
FI	2	3	55,0	23,1
NO	3	4	54,6	18,7
UK	4	2	49,3	26,6
DE	5	7	45,4	7,5
SK	6	14	44,0	4,1
EE	7	10	42,1	6,5
AT	8	5	41,6	13,1
CY	9	8	40,6	7,1
BG	10	17	36,4	1,3
LT	11	12	33,9	4,9
LV	12	9	32,7	6,9
ES	13	6	30,9	10,4
IT	14	11	22,2	6,1
PL	15	13	21,8	4,7
GR	16	16	14,5	1,9
HU	17	15	9,0	3,8

Fonte: Eurostat, 2008

Nonostante ciò, le altre informazioni rilevate sembrerebbero mostrare una situazione più confortante, che avvicina maggiormente le imprese italiane ai valori medi europei:

- la partecipazione ai corsi riguarda in Italia il 29% dei dipendenti (per un totale di circa 2,5 milioni di individui) contro la media del 33% nell'Ue27;
- l'intensità di tale partecipazione, ossia la durata dei corsi, è quasi simile, essendo pari, in media, a 26 ore in Italia contro le 27 in Ue27;
- infine, il costo dei corsi è di poco superiore rispetto ai valori medi europei, essendo pari: per partecipante a 1492 PPS⁷ (contro 1413 in Ue27); per ora di formazione a 58 PPS (contro 52 PPS).

Tuttavia, bisogna considerare che questi ultimi dati riguardano una platea ristretta di imprese (un terzo appunto delle imprese totali attive in Italia). Del resto, l'analisi di *benchmark*⁸ tra i 28 paesi europei, realizzata sulla base di quattro *key indicators* standardizzati e resa graficamente attra-

⁷ Il valore in PPS (*Purchasing Power Standard*) è calcolato a parità di potere d'acquisto.

⁸ Cfr. ANGOTTI - BERNARDINI - TERSIGNI 2008.

verso un *radar chart*, ha messo in evidenza come le imprese italiane sono ancora molto lontane dal valore *benchmark* rispetto all'incidenza, alla partecipazione e all'intensità mentre il gap si riduce rispetto al costo orario della formazione.

Un'altra analisi recentemente condotta, attraverso la combinazione dei dati dei due principali indicatori (incidenza delle imprese formatrici e tasso di partecipazione), ha permesso di raggruppare i paesi europei in quattro grandi gruppi:

- Centro-nord Europa (Francia, Svezia, Finlandia, Repubblica Ceca, Belgio e Slovacchia) con tassi elevati sia di presenza di imprese formatrici sia di partecipazione;
- Centro-nord Europa (Regno Unito, Norvegia, Danimarca, Austria, Olanda, Germania, Estonia), con elevati tassi di incidenza ma un tasso di partecipazione prossimo alla media europea (pari al 33%);
- Europa mediterranea (Italia, Spagna, Portogallo, Malta e Cipro), con tassi di poco inferiori alla media in entrambi gli indicatori; ma nel caso dell'Italia, con il valore dell'incidenza più basso del gruppo;
- Europa balcanica e parte dei paesi baltici, con valori inferiori alla media in entrambi gli indicatori. (Angotti, Bernardini, Tersigni 2008).

Questi dati confermano, in sintesi, come in Italia vi sia una evidente situazione di sottoinvestimento in formazione, non solo da parte delle istituzioni e del sistema pubblico ma anche (e soprattutto) da parte delle imprese private.

3. Le imprese che offrono formazione

Nella graduatoria europea, l'Italia con il 32% di imprese formatrici occupa una posizione che non migliora rispetto al passato, nonostante l'indubbio progresso rispetto al 1993 e al 1999⁹, quando la percentuale di imprese formatrici era pari, rispettivamente, al 15 e al 23,9%, con un incremento di circa un terzo di imprese in più tra il 1999 e il 2005.

Ma la crescita è ancora insufficiente ed espone le nostre imprese a rischi concreti di insuccesso nel processo di recupero di competitività a livello internazionale, rimanendo ancora significativamente ampio il gap con l'Europa, in particolare: rispetto ai paesi *competitor* nordeuropei (Gran Bretagna, Francia e Germania, che hanno rispettivamente il 90%, il 74% e il 69% di imprese formatrici), i quali pur perdendo qualche punto percentuale rimangono a livelli lontanissimi; ma anche rispetto agli altri paesi mediterranei, come la Spagna (47%), che cresce con ritmi più sostenuti, e persino il Portogallo (44%), che scavalca l'Italia rispetto a soli pochi anni fa; infine ri-

⁹ Per l'analisi dei risultati delle rilevazioni precedenti, cfr. FRIGO - PELLEGRINI 2006. Si veda anche l'ampia documentazione di ricerca messa a disposizione sul sito www.ricercheformazione.it

spetto ai paesi neocomunitari, che si avvicinano in modo preoccupante, forse anche come esito del processo di delocalizzazione delle sedi produttive di alcune fra le nostre imprese più competitive, che si traduce in un indubbio progresso tecnico in tali paesi e in un parallelo depauperamento del tessuto connettivo dei nostri territori, primi fra tutti quelli delle regioni meridionali, che perdendo capacità di attrazione degli investimenti registra un ulteriore deficit di solidarietà da parte delle regioni del nord (fig. 1).

In generale, l'indagine conferma a livello europeo l'esistenza di una forte correlazione tra dimensione d'impresa e propensione alla formazione: con la dimensione aumenta anche la percentuale di imprese formatrici. Ciò è vero anche in Italia, dove si passa dal 25,6% nel segmento di imprese con 10-19 addetti, al 96,7 per cento in quelle con almeno 1000 addetti (fig. 2).

Può quindi, la (ridotta) struttura dimensionale e settoriale italiana, essere richiamata, come già in passato, come la principale causa della minore propensione all'investimento in formazione da parte delle imprese italiane rispetto a quelle degli altri paesi europei?

I dati in figura 2 sembrerebbero dire il contrario, se è vero che sebbene le piccole imprese restano poco inclini ad investire in formazione, tuttavia la percentuale di quelle che hanno svolto formazione è cresciuta significativamente, mentre lo stesso incremento percentuale non si riscontra fra le grandi imprese (fig. 2).

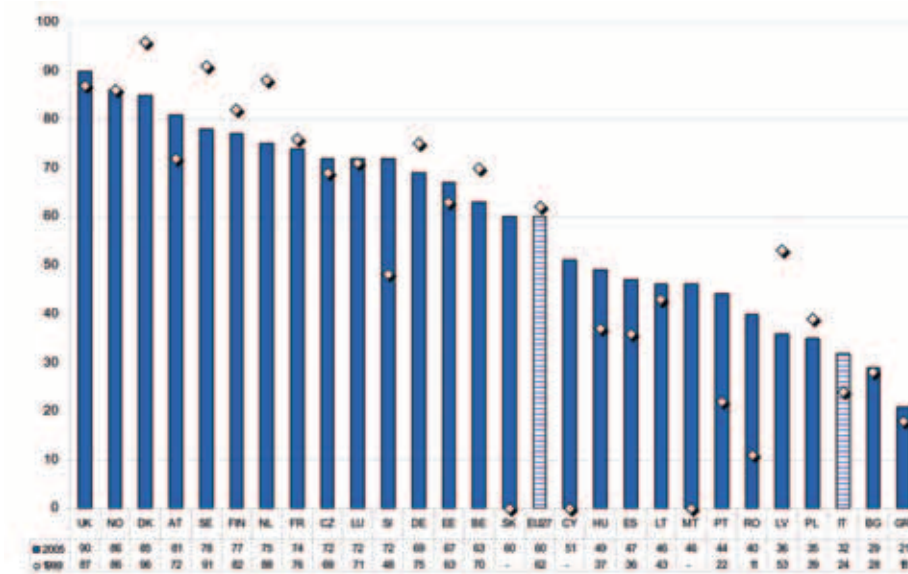
A livello settoriale invece l'attività di formazione offerta dalle imprese italiane si presenta notevolmente diversificata: le imprese formatrici sono state nel 2005 il 28,4% nell'industria e il 34,5% nei servizi. La crescita rispetto al 1999 sembra aver riguardato soprattutto le imprese dei servizi (24,8% nel 1999) che non l'industria (23,3%).

Fra i settori con una maggior diffusione dei processi formativi, troviamo come negli anni precedenti le assicurazioni (95,6%) e il credito (89,1%), seguiti dai settori della produzione e distribuzione di energia, gas e acqua (69,3), della chimica-farmaceutica e della raffinazione di petrolio (59,4), dei servizi tecnici e pubblicitari (59,2), dei servizi di informatica (56,9), del commercio e manutenzione di autoveicoli (51,2), delle attività ausiliarie dell'intermediazione finanziaria (50,8) e della consulenza legale, contabile e di gestione (50,3). Nel settore delle costruzioni si è registrata una percentuale di imprese formatrici superiore alla media (36,7%), soprattutto nell'ambito della sicurezza sul lavoro.

I settori in cui è invece ancora poco diffusa la formazione sono quelli che hanno attraversato maggiori difficoltà negli ultimi anni, in particolare l'industria tessile e dell'abbigliamento (13,2%), ma anche il comparto dell'ospitalità alberghiera e dei ristoranti (14,0) e il commercio al dettaglio (21,8), ancora troppo legati ad una dimensione familiare.

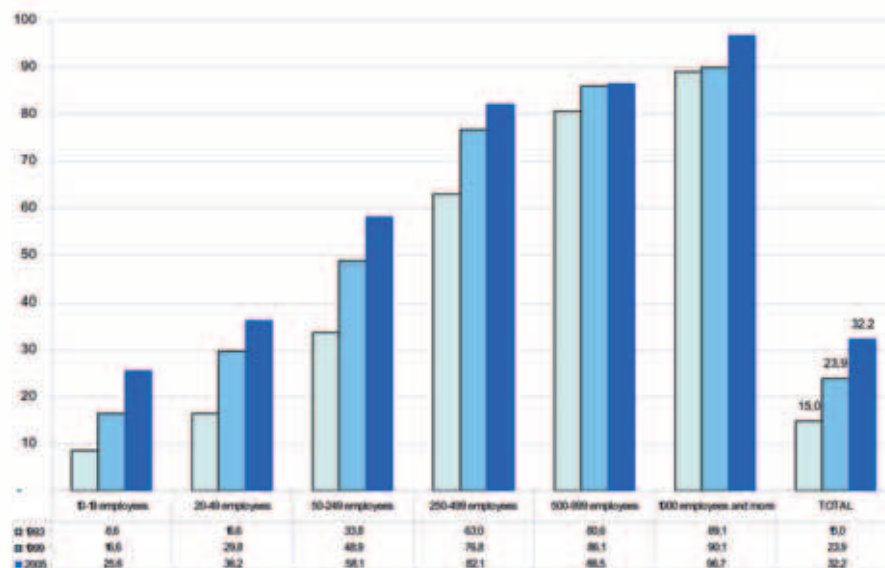
La presenza di imprese formatrici varia anche in relazione alla collocazione territoriale. Il quadro dell'Italia settentrionale è piuttosto omogeneo, con il 36% di imprese che hanno svolto nel 2005 attività di formazione continua nel nord-est e il 34,7% nel nord-ovest. Più ridotta è invece la percentuale nelle regioni del centro (27,2) e del mezzogiorno (23,6).

Fig. 1 - Le imprese che offrono formazione in Europa (incidenza % su tutte le imprese, confronto 1999-2005)



Fonte: Eurostat, New Cronos - Elaborazione: ISFOL

Fig. 2 - Le imprese che offrono formazione in Italia per classe dimensionale (incidenza % su tutte le imprese, confronto 1993-1999-2005)



Fonte: ISTAT, Rilevazione sulla formazione professionale nelle imprese. Anno 2005 - Elaborazione: ISFOL

4. La partecipazione e l'accesso ai corsi di formazione

Per misurare l'estensione e l'ampiezza del coinvolgimento dei lavoratori alle attività formative si utilizzano due indicatori principali: l'indicatore di partecipazione, che descrive il rapporto fra il numero di addetti partecipanti a corsi di CVT nel 2005 e il numero totale di addetti in tutte le imprese, e l'indicatore di accesso, che descrive il rapporto fra il numero di addetti partecipanti a corsi di CVT nel 2005 e il numero totale di addetti nelle imprese che offrono corsi di CVT.

Come sopra richiamato, la percentuale di addetti partecipanti a corsi nel 2005 è stata il 29% (2.512.000 addetti in totale), contro il 33% in Europa, mentre l'accesso alla formazione è stato pari al 49% (tab. 1).

Il progresso rispetto al 1999 è stato poco rilevante ma comunque significativo: nel 1999 i valori erano pari rispettivamente al 26% e al 47%.

Per quanto riguarda la distribuzione della partecipazione ad almeno un corso, nel corso del 2005 nei vari settori, il tasso più elevato si riscontra nei servizi (34,5%) aumentando proporzionalmente nella dimensione d'impresa (56,4% nelle imprese dei servizi con 1.000 addetti e oltre). La partecipazione degli addetti dell'industria (23,5%) e delle costruzioni (18,6%) risulta molto minore (tab. 2).

Tab. 2 - Partecipazione e accesso ai corsi di formazione in Italia per macro-settore e classe di addetti (%)

Classe dimensionale dell'impresa	Settori di attività							
	Partecipazione				Accesso			
	Totale	Industria	Costruzioni	Servizi	Totale	Industria	Costruzioni	Servizi
10-19 dipendenti	9,2	6,4	13,7	10,1	44,5	41,3	50,0	43,9
20-49 dipendenti	13,6	10,6	19,8	15,5	43,2	38,1	47,3	46,8
50-249 dipendenti	23,5	20,5	21,1	27,2	41,6	36,1	38,1	48,3
250-499 dipendenti	36,1	34,9	29,3	37,5	46,5	42,7	36,1	51,0
500-999 dipendenti	42,3	41,2	42,5	43,3	50,0	46,1	52,8	53,2
1000 e oltre dipendenti	55,5	53,6	39,1	56,4	56,4	54,8	39,1	57,2
Totale	28,8	23,5	18,6	34,5	49,4	44,1	45,0	53,2

Fonte: ISTAT, Rilevazione sulla formazione professionale nelle imprese. Anno 2005

L'analisi della partecipazione ai corsi mette in evidenza una segmentazione per genere nella distribuzione delle opportunità formative, sebbene meno ampia da quella rilevata dall'indagine Isfol INDACO-Lavoratori¹⁰: la

¹⁰ L'ultima rilevazione realizzata per l'indagine Isfol INDACO-Lavoratori, riferita al 2004, mette in evidenza l'esistenza di un ampio divario fra i dipendenti privati imputabile al genere: in media, sono cinque i punti percentuali che differenziano il livello di partecipazione maschile da quello femminile (28,6% contro 23,3%); all'interno dei diversi livelli di inquadramento; il divario di genere nella partecipazione formativa raggiunge 7 punti percentuali fra gli operai, 11 fra gli impiegati e si riduce a 3 fra quadri e dirigenti; il gap che separa le donne inquadrate come operaio (tasso di partecipazione: 11,5%) da quelle inquadrate come quadro o dirigente (tasso di partecipazione: 52,2%) supera ben il 40% (MLPS-ISFOL 2008).

percentuale di partecipanti è pari al 29,5% fra gli uomini e al 27,5% fra le donne. In relazione alle classi di età, la percentuale di partecipanti ai corsi è inoltre maggiore tra gli addetti con 25-54 anni (29,8%), rispetto agli *over* 55 anni (22,4%) e agli addetti con meno di 25 anni (21,9%).

Se consideriamo l'accesso limitatamente alle imprese che hanno offerto corsi di formazione, notiamo una maggiore omogeneità per dimensione di impresa: la possibilità di frequentare un corso ha riguardato il 56,4% degli addetti delle imprese di maggiore dimensione che hanno offerto corsi, contro il 44,5% delle imprese con 10-19 addetti.

L'analisi della distribuzione dell'accesso a livello settoriale mostra un maggior numero di addetti coinvolti in corsi di formazione tra le imprese del settore dei servizi (53,2%) e livelli inferiori tra le imprese dell'industria in senso stretto (44,1%) e delle costruzioni (45,0%) (tab. 2).

Sempre in relazione all'accesso, gli addetti di genere maschile costituiscono il 67,0% del totale dei partecipanti mentre le donne rappresentano appena il 33,0%. Si rileva un maggior equilibrio rispetto al 1999, in cui la composizione era pari al 71,9% per gli uomini e al 28,1% per le donne.

5. Intensità e durata dei corsi di CVT

Un'altra preziosa informazione rilevata da CVTS è rappresentata dalla durata dei corsi e da come sono costruiti a partire da tale variabile, come, ad esempio, l'indicatore della "Intensità" della partecipazione ai corsi, dato dal rapporto fra il numero totale di ore in corsi di CVT per partecipante.

Il numero totale di ore destinate dalle imprese italiane ai corsi di formazione nel 2005 è stato di oltre 64 milioni. Si tratta di una media annua per partecipante di 25,5 ore (contro una media Eu27 pari a 27 ore) (tab. 3).

Tab. 3 - *Intensità (ore medie di corso per partecipante) dei corsi di formazione in Italia per macro-settore e classe di addetti (%)*

Classe dimensionale dell'impresa	Settori di attività			
	Totale	Industria	Costruzioni	Servizi
10-19 dipendenti	26,0	23,1	18,5	31,2
20-49 dipendenti	24,0	24,1	18,5	25,9
50-249 dipendenti	24,9	21,8	16,8	28,4
250-499 dipendenti	22,2	19,7	13,9	24,8
500-999 dipendenti	23,9	22,2	15,8	25,7
1000 e oltre dipendenti	26,9	28,7	9,7	26,4
Totale	25,5	24,4	17,4	26,7

Fonte: ISTAT, Rilevazione sulla formazione professionale nelle imprese. Anno 2005

Si tratta di un dato non positivo, in quanto evidenzia una netta diminuzione rispetto alle 32 ore frequentate nel 1999. La distribuzione per dimensione di impresa del dato medio è abbastanza uniforme. A livello settoriale emergono maggiori variazioni: le imprese delle costruzioni hanno infatti

una media intensità molto bassa (17,4 ore) mentre la media è più alta fra le industrie estrattive (50,7 ore), le imprese dei servizi informatici (40,0 ore), dell'intermediazione finanziaria (37,8) e dei servizi postali e delle telecomunicazioni (35,1) (tab. 3).

In media gli uomini frequentano più ore di corso delle donne (26,7 contro 23,1), tranne in alcuni settori in cui le donne frequentano un numero maggiore di ore: è il caso dell'industria della carta (22,5 ore per le donne, 12,3 ore per gli uomini), dell'editoria e stampa (30,6 ore e 20,6), delle costruzioni (24,5 e 16,7) e delle industrie estrattive (56,9 e 49,2).

6. I costi dei corsi di CVT

L'analisi dei costi è un aspetto molto importante dell'indagine CVTS3. Nella tab. 4 sono presentati i dati di sintesi che contengono informazioni relativamente al costo dei corsi in CVT nelle seguenti forme: A) in percentuale sui costi del lavoro; B) per occupato; C) per partecipante; D) per ora di formazione.

Per ognuno di questi indicatori è presente l'informazione relativa ai costi totali, ai costi diretti e ai costi del lavoro dei dipendenti in formazione. Nell'analisi del costo occorre infatti valutare il costo totale per partecipante e le sue due componenti: costo diretto per la realizzazione del corso e costo indiretto, relativo alla retribuzione che il dipendente continua a percepire durante l'attività di formazione. Mentre gli indicatori compresi nelle prime due tipologie (A e B) offrono informazioni sui costi in percentuale sul totale delle imprese (formatrici e non formatrici) e per il totale degli occupati, gli altri indicatori (tipologie C e D) riguardano invece le sole imprese formatrici.

La tabella riporta il confronto fra il dato italiano e la media europea e, solo per l'Italia, il confronto con la rilevazione CVTS2. Rispetto alla media europea non emergono scostamenti di rilievo, se si fa eccezione per i costi diretti, che in Italia sono piuttosto bassi anche fra i costi orari, che per il resto sono un po' più alti della media europea.

Il dato più interessante (e complesso da spiegare) emerge dal confronto con i costi rilevati in Italia con riferimento al 1999 (CVTS2). È noto come tali costi fossero fra i più alti in Europa: in particolare, i costi diretti e quelli totali per ora e per partecipante erano i più alti nell'Eu-15 (*European Commission*, 2002/2003). Nel 2005, assistiamo ad un vero e proprio abbattimento dei costi diretti. Al momento in cui scriviamo nessuno ha ancora analizzato in profondità i micro-dati; per cui, per trovare delle spiegazioni, è possibile soltanto avanzare alcune ipotesi.

Una prima ragione emerge dall'evidenza dei dati finora descritti, che mostrano una crescita sia degli indicatori dell'incidenza delle imprese che hanno offerto formazione, sia di quelli della partecipazione e dell'accesso alla formazione, a fronte di una diminuzione degli indicatori dell'intensità e del costo.

Tab. 4 - Sintesi dei dati relativi ai costi dei corsi di CVT rilevati in CVTS3 in Italia e Eu-27 e confronto con i medesimi dati rilevati in CVTS2 in Italia (PPS).

	CVTS2		CVTS3	
	IT	IT	Eu-27	
A)				
Costo totale dei corsi di CVT in % dei costi totali del lavoro (tutte le imprese)	1,7%	1,3%	1,6%	
Costo diretto dei corsi di CVT in % dei costi totali del lavoro (tutte le imprese)	1,2%	0,4%	0,7%	
Costi del lavoro dei partecipanti ai corsi di CVT in % dei costi totali del lavoro (tutte le imprese)	0,6%	0,6%	0,7%	
B)				
Costo totale dei corsi di CVT per occupato (tutte le imprese - PPS)	563	430	461	
Costo diretto dei corsi di CVT per occupato (tutte le imprese - PPS)	390	139	216	
Costi del lavoro dei partecipanti ai corsi di CVT per occupato (tutte le imprese - PPS)	209	218	209	
C)				
Costo totale dei corsi di CVT per partecipante (PPS)	2177	1492	1413	
Costo diretto dei corsi di CVT per partecipante (PPS)	1508	482	657	
Costi del lavoro dei partecipanti ai corsi di CVT per partecipante (PPS)	808	758	637	
D)				
Costo totale dei corsi di CVT per ora di formazione (PPS)	68	58	52	
Costo diretto dei corsi di CVT per ora di formazione (PPS)	47	19	24	
Costi del lavoro dei partecipanti ai corsi di CVT per ora di formazione (PPS)	25	30	24	

Fonte: ISTAT, Rilevazione sulla formazione professionale nelle imprese. Anno 2005

È stato osservato (Confapi-Unicredit 2004-2005)¹¹ come i comportamenti delle Piccole e medie imprese (PMI) italiane, in particolare nei settori manifatturieri, possano essere stati influenzati in questi ultimi anni da una combinazione di fattori macroeconomici, primo fra tutti la persistente crisi economica che ha colpito l'Italia negli ultimi anni e che ha attraversato anche fasi di recessione.

Fatte queste considerazioni, è possibile ipotizzare in un tale contesto come l'ampliamento della platea delle imprese che offrono formazione (che negli anni precedenti era ancora molto ristretta) e dei dipendenti coinvolti nei processi formativi (ben 600 mila in più l'anno, rispetto a sei anni prima) sia avvenuta senza una significativa crescita degli investimenti economici da parte delle imprese¹², e con il conseguente effetto di una riduzione della durata oraria pro capite dei corsi.

¹¹ Negli ultimi anni il settore manifatturiero ha attraversato in Italia grandi difficoltà, a causa della profonda ristrutturazione del tessuto produttivo. Ad essere particolarmente colpiti sono stati settori tradizionali come il calzaturiero e il tessile-abbigliamento, sotto attacco da parte dei nuovi attori asiatici. Al peggioramento degli indicatori aziendali (ordini e saldi scendono nel 2005 da 5,6% a -5,9%) corrisponde un generale affievolirsi del tradizionale ottimismo degli imprenditori che caratterizzava le attese per il futuro.

¹² Occorre comunque tenere presente che nel periodo 2000-2005 in Italia è cresciuta la polarizzazione dei comportamenti formativi fra le grandi imprese (Angotti 2007), che hanno accresciuto la spesa in formazione, e le PMI, che l'hanno ridotta o mantenuta stazionaria (Angotti-Bernardini 2005).

Ulteriori ragioni possono essere individuate nei seguenti fattori:

- Fattori legati alla dimensione e alla configurazione del mercato della formazione: si può ipotizzare che negli anni '90 i costi della formazione per l'impresa fossero più alti rispetto ad oggi perché il mercato era più ristretto: l'ampliamento del numero delle imprese formatrici e dei lavoratori formati ha prodotto un ampliamento delle dimensioni del mercato, in cui agiscono oggi anche fattori di scala (in particolare ciò è stato riscontrato in alcuni distretti industriali).
- Riforme di tipo istituzionale che hanno migliorato l'offerta e il mercato della formazione.
- Miglioramenti nel rapporto con i fornitori: diminuiscono i corsi esterni (ed è quindi forse meno frequente l'opzione "buy" rispetto al "make") mentre migliora il rapporto fra impresa e fornitori di formazione.
- Conseguenze dell'avvio di nuovi sistemi di finanziamento, (ad esempio, i Fondi Interprofessionali per la formazione continua).
- Comportamenti indotti dalla crisi economica: a causa del ciclo economico negativo, le imprese hanno comunque avuto minore disponibilità di risorse da spendere in formazione e ciò può averle indotte ad usare una maggiore oculatezza rispetto al passato.
- Fattori di tipo strutturale: è migliorato il sistema di contabilizzazione dei costi della formazione da parte delle imprese, anche come conseguenza dell'adozione di modalità di gestione delle attività formative orientate dal sistema di controllo del Fondo Sociale Europeo (FSE).

7. Conclusioni

Questo articolo ha avuto uno scopo prevalentemente descrittivo, in quanto i risultati della rilevazione italiana dell'indagine CVTS3 non sono stati ancora sufficientemente studiati¹³. Tale analisi ha mostrato comunque come sia cresciuta, negli ultimi anni in Italia, l'incidenza delle imprese formatrici (sebbene l'Italia occupi ancora una delle ultime posizioni nella graduatoria europea), così come è cresciuta la partecipazione e l'accesso ai corsi da parte dei lavoratori, mentre diminuiscono l'intensità della partecipazione e i costi dei corsi.

Si può quindi concludere sostenendo che il fattore "costi" costituisce certamente, ancora oggi, una delle principali cause che limitano le imprese italiane nel sostenere un maggiore impegno organizzativo e finanziario per favorire lo sviluppo delle competenze dei lavoratori. Tuttavia, si può anche sostenere che, rispetto agli anni '90, l'influenza di questo fattore si sia abbastanza ridotta e non può, quindi, d'ora in avanti essere più utilizzato come

¹³ L'ISFOL sta per avviare, in collaborazione con l'Istat, l'analisi approfondita dei dati i cui risultati saranno pubblicati entro il 2008 e saranno resi disponibili sul sito web <http://www.ricercaformazione.it/>

“alibi” per giustificare lo scarso impegno da parte delle organizzazioni produttive nel sostenere la crescita professionale dei propri dipendenti (ma vale la pena segnalare come le indagini CVTS2/3 e Isfol-INDACO evidenziano ancora una esigua percentuale di imprese che sostengono di non aver offerto formazione per il costo eccessivo dei corsi; in CVTS3 solo l’11% delle imprese ha sostenuto tale motivazione).

Può essere considerato un indizio la diminuzione notevole dei costi diretti che si è registrata, non a caso, fra le piccole imprese e nei settori dell’industria manifatturiera, vale a dire in quegli aggregati di impresa che dovendo fronteggiare una grave crisi strutturale, hanno dovuto modificare il proprio atteggiamento nei confronti del mercato della formazione, per trovare soluzioni più economiche. A tal fine sono venute in soccorso una serie di riforme istituzionali, che sono il risultato di numerosi interventi realizzati negli ultimi dieci anni, che hanno contribuito a razionalizzare e a semplificare l’offerta e il mercato della formazione, consentendo di migliorare il rapporto fra imprese e fornitori e aumentare l’efficienza del sistema.

In ogni caso sembra che si possa concludere mettendo in evidenza un’evoluzione positiva nei comportamenti delle imprese, soprattutto le più piccole che, nella scelta fra l’opzione “make” e “buy”, sembrano essere diventate più autonome e meno dipendenti dall’esterno, e quindi consapevoli dell’importanza di non delegare all’esterno processi decisionali che riguardano lo sviluppo delle competenze delle proprie risorse umane.

Ci auguriamo che la diffusione dei dati CVTS3 contribuisca a stimolare una riflessione ampia fra le associazioni imprenditoriali e gli attori economici italiani nel momento in cui ci si interroga su quale dovrà essere la posizione e il ruolo che l’Italia (paese fondatore dell’Unione Europea) aspira ad occupare nell’economia europea.

8. Bibliografia

- ANGOTTI R. - A. BERNARDINI - V. TERSIGNI, “La formazione continua nelle imprese in Italia e in Europa. Primi risultati della terza indagine Eurostat CVTS realizzata in Italia da ISTAT e ISFOL”, in *Rapporto Isfol 2008* (in corso di stampa).
- ANGOTTI R. (a cura di), *Investimenti in formazione e performance aziendali nelle strategie delle grandi imprese in Italia*, Temi & Strumenti, Studi e Ricerche n. 46, ISFOL, Roma, 2007.
- ANGOTTI R. - A. BERNARDINI, “La riduzione degli investimenti formativi nelle piccole e medie imprese in Italia. Un’analisi del trend nel periodo 2000-2005”, in: Osservatorio ISFOL, n. 6/2005, Roma.
- BARNEY J., *Firm Resources and Sustained Competitive Advantage*, “Journal of Management”, vol. 17, n. 1, 1991.
- BEHRINGER F. - B. KÄPLINGER - D. MORAAL - G. SCHONFELD, “Overview of Key Results of CVTS2 – a graphical presentation in the form of radar charts”, in: MARKOWITSCH J. - G. HEFLER (a cura di), *Enterprise Training in Europe? Comparative Studies on Cultures, Markets and Public Support Initiatives. Series: Studies in Lifelong Learning*, Eds. by Ada Pellert, Wolfgang Jütte and Jörg Markowitsch, Volume 1, Vienna: Lit (in corso di stampa).
- BENJAMIN W., *Angelus Novus. Tesi di filosofia della storia*, Einaudi, Torino, 1962.
- CONFAPI-UNICREDIT Banca d’impresa (2004-2005), *Laboratorio PMI. Indagine congiunturale*, (I e II semestre 2004; I e II semestre 2005, Roma).

- EUROPEAN COMMISSION (a cura di), *Continuing training in enterprises in Europe – Results of the second European Continuing Vocational Training Survey in enterprises*, Luxembourg, 2002.
- EUROSTAT (a cura di), *European social statistics. Continuing vocational training survey (CVTS2). Data 1999*, Luxembourg, 2003.
- FRIGO F., "Introduzione. Le indagini e le politiche per lo sviluppo della formazione continua dei lavoratori e delle imprese in Italia", in: FRIGO F. - C. PELLEGRINI (a cura di), *La formazione continua in Italia. Indagini nazionali e internazionali a confronto*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- FRIGO F. - C. PELLEGRINI (a cura di), *La formazione continua in Italia. Indagini nazionali ed internazionali a confronto*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- ISTAT, a cura di A. FRANCESCANGELI, "La formazione del personale nelle imprese italiane Anno 2005", in: *Statistiche in Breve*, 28 maggio 2008, disponibile anche sul sito http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20080528_00/testointegrabile20080528.pdf
- NICOLETTI P., *La cittadinanza europea per il diritto alla formazione*, in "Rassegna CNOS" 2(2008) 17-29.
- PAOLUCCI E. - P. NEIROTTI, "Investimenti in formazione continua e approcci per la loro organizzazione nelle grandi imprese italiane", in: PELLEGRINI C. - F. FRIGO, *La formazione continua in Italia. Indagini nazionali e internazionali a confronto*, Franco Angeli, Milano 2007.
- PELLERREY M. (2008), *Verso un'attività formativa aperta alla promozione dei processi di apprendimento permanente*, in "Rassegna CNOS" 1(2008) 17-33.

Apprendistato: prime prove di riforma

SANDRA D'AGOSTINO¹

Parole chiave:
*Apprendisti,
Diritto-dovere;
D.lgs. 276/03*

1. L'andamento dell'occupazione in apprendistato ed il quadro complessivo dell'implementazione

Il numero di occupati in Italia con contratto di apprendistato nel 2007 per la prima volta ha superato la soglia dei 600.000, attestandosi su una media di *636.075 unità* (cfr. tabella 1). Si tratta di un dato significativo, che non solo conferma quel trend di crescente utilizzo dello strumento che si registra nel Paese ininterrottamente dal 1998, ma soprattutto indica una rinnovata fiducia nello strumento, la cui variazione rispetto all'anno 2006 fa segnare un balzo positivo pari al +8% a livello nazionale.

Se pressoché tutte le circoscrizioni hanno registrato una variazione positiva dell'occupazione in apprendistato nell'ultimo anno, l'incremento si è caratterizzato diversamente sui vari territori. Storicamente l'apprendistato ha avuto una ampia diffusione nelle regioni settentrionali, dove si è sviluppato sull'onda dell'entità degli sgravi contributivi concessi alle imprese, subendo meno la concorrenza del contratto di formazione e lavoro. Guardando la composizione percentuale degli apprendisti occupati con riferimento all'anno 2007, nel Nord Italia rimane concentrato il 55% dei contratti, ovvero più della metà dell'aggregato complessivo; tuttavia questo dato, se confrontato con la composizione registrata con riferimento all'anno 1998, indica un riequilibrio della distribuzione territoriale dell'occupazione:

¹ ISFOL, esperta in sistemi formativi.

infatti in una decade la quota di apprendisti occupati nella macro-area settentrionale passa dal 64% registrato nel 1998 al 55,2% del 2007.

Il dato sulla crescita nel numero di apprendisti occupati appare in controtendenza in primo luogo rispetto all'andamento dell'occupazione con riferimento alla fascia di popolazione potenzialmente interessata dall'apprendistato, ovvero i giovani 15-29enni. Infatti, per questi giovani il tasso di occupazione fa registrare un riduzione di un punto percentuale fra il 2006 e il 2007 (dal 40,6% al 39,6%).

Tabella 1 - *Apprendisti occupati per regione e macro-area e variazione percentuale (Valori assoluti e % - anni 2006, 2007*)*

Regione	2006	2007*	2007/2006
Piemonte	45.909	50.745	10,5
Valle d'Aosta	1.987	1.912	-3,8
Lombardia	106.529	117.703	10,5
Trentino Alto Adige	12.681	13.192	4,0
Veneto	70.012	75.423	7,7
Friuli Venezia Giulia	12.714	13.343	4,9
Liguria	17.743	18.797	5,9
Emilia Romagna	57.293	59.609	4,0
Toscana	47.486	53.341	12,3
Umbria	14.871	16.049	7,9
Marche	26.058	28.646	9,9
Lazio	47.802	57.996	21,3
Abruzzo	13.730	13.997	1,9
Molise	1.930	1.995	3,4
Campania	21.862	23.701	8,4
Puglia	36.062	35.890	-0,5
Basilicata	3.255	3.378	3,8
Calabria	7.007	8.088	15,4
Sicilia	27.937	28.795	3,1
Sardegna	13.909	13.475	-3,1
Nord	324.867	350.723	8,0
<i>Nord-Ovest</i>	<i>172.167</i>	<i>189.156</i>	<i>9,9</i>
<i>Nord-Est</i>	<i>152.700</i>	<i>161.567</i>	<i>5,8</i>
Centro	136.218	156.032	14,5
Sud e Isole	125.692	129.320	2,9
Italia	586.777	636.075	8,4

(*) Il dato relativo al mese di dicembre che concorre alla media è parzialmente stimato sulla base dell'andamento dell'occupazione nel precedente anno 2006
Fonte: elaborazione ISFOL su dati INPS

Ma soprattutto la ripresa dell'occupazione in apprendistato appare poco congruente rispetto ad un quadro dell'implementazione della riforma promossa dal d.lgs. 276/03 che risulta ancora incompleto: nonostante sia passato ormai un quinquennio dall'approvazione del cosiddetto Decreto Biagi, il quadro dell'implementazione si presenta ancora a "macchia di leopardo"

per quanto riguarda l'apprendistato professionalizzante; l'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere rimane un istituto di fatto inesistente e quello per il conseguimento di un diploma è oggetto di sperimentazioni di portata assai limitata.

Ed infatti, se si guarda alla composizione per tipologia di contratto dell'occupazione in apprendistato registrata nel 2007, ancora la quota maggioritaria di apprendisti è assunta secondo il precedente quadro normativo (cfr. tab. 2); la novità è che tale quota non costituisce più una maggioranza assoluta sul totale dei contratti di apprendistato in essere, ed anzi l'analisi dello stock medio mensile rivela che nell'ultimo trimestre nelle macro-aree del Nord e del Centro avviene il "sorpasso": la quota di apprendisti con contratto professionalizzante sopravanza quella degli apprendisti ex l. 196/97.

Tabella 2 - Ripartizione degli apprendisti occupati per tipologia di contratto di apprendistato anno 2007, media gen-nov

Regione	Tipologia di contratto di apprendistato				Totale
	Diritto-dovere	Professionalizzante	Altro	L. 196/97	
Nord	7,1	43,6	0,2	49,0	100,0
<i>Nord-Ovest</i>	7,4	44,4	0,3	47,9	100,0
<i>Nord-Est</i>	6,8	42,8	0,1	50,3	100,0
Centro	8,5	43,1	1,5	46,9	100,0
Sud e Isole	13,7	35,5	0,3	50,5	100,0
Italia	8,8	41,8	0,6	48,8	100,0

Fonte: elaborazione ISFOL su dati INPS

Probabilmente contribuisce a creare un clima di maggior fiducia verso lo strumento l'attenzione che viene posta dalle istituzioni sulle criticità di utilizzo dell'apprendistato espresse dalle imprese, attenzione che porta Governo e parti sociali prima alla firma del "Protocollo su previdenza, lavoro e competitività" nel luglio 2007 in cui si concorda di procedere ad una revisione della disciplina degli apprendistati, d'intesa anche con le Regioni; quindi, il collegamento sul welfare alla legge finanziaria per il 2008 (l. 247/07) traduce tale impegno in previsione normativa, affidando al Governo, d'intesa con le Regioni e le Parti sociali, la delega ad emanare un apposito decreto legislativo entro 12 mesi.

L'attenzione non scema con l'avvio della nuova legislatura, anzi si rafforza. Fra i primi provvedimenti emanati dal nuovo Governo si inserisce l'art. 23 del decreto-legge n. 112/08, poi convertito in legge n. 133/08, che apporta modifiche all'apprendistato professionalizzante e a quello per il conseguimento di un diploma. Nè sembra che la spinta riformatrice si sia esaurita: alcune dichiarazioni rese pubblicamente dal ministro Sacconi rinviano alla riapertura di un tavolo di confronto con le istituzioni regionali e le parti sociali per dare attuazione alla delega alla riforma dell'istituto prevista dalla legge n. 247/07.

Per comprendere le ragioni che hanno portato alla riapertura del confronto sull'apprendistato, ancora prima che la riforma approvata con la legge n. 276/03 venisse messa a regime, ed esaminare l'apporto innovatore dei più recenti provvedimenti emanati dal Governo, sembra opportuno tracciare il quadro approfondito dell'attuazione dei tre contratti di apprendistato come definiti dal d.lgs. 276/03.

2. L'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione: uno strumento "virtuale"

Per quanto riguarda l'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere, definito dall'art. 48 del d.lgs. n. 276/03, il quadro è sostanzialmente immutato rispetto allo scorso anno. Ovvero, nessuna Regione ha ancora regolamentato lo strumento nell'ambito di intese con i Ministeri del lavoro e dell'istruzione, come previsto dallo stesso articolo 48.

Infatti, in molte delle leggi regionali emanate in materia di apprendistato è presente uno o più articoli dedicati all'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere. Il quadro successivo evidenzia l'elenco delle disposizioni regionali che contengono riferimenti anche alla tipologia di apprendistato definita dall'art. 48 del d.lgs. 276/03.

Provvedimenti emanati dalle Regioni e Province Autonome in materia di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione	
PIEMONTE	Legge Regionale n. 2/2007 recante "Disciplina degli aspetti formativi del contratto di apprendistato", Capo II
LOMBARDIA	Legge Regionale n. 22/2006 su "Il mercato del lavoro in Lombardia", art. 20; legge regionale n. 19/2007 recante "norme sul sistema di istruzione e formazione della Regione Lombardia", art. 21
PROV. BOLZANO	Legge Provinciale n. 2/2006 recante "Ordinamento dell'apprendistato"
PROV. TRENTO	Protocollo d'intesa con le Parti sociali del luglio 2005; legge provinciale n. 6/2006 recante "Disciplina della formazione in apprendistato"
FRIULI VENEZIA G.	Legge Regionale n. 18 del 09.08.05 recante "Norme regionali per l'occupazione, la tutela e la qualità del lavoro", artt. 61 e 62
EMILIA ROMAGNA	Legge Regionale n. 17/2005 "Norme per la promozione dell'occupazione, della qualità, sicurezza e regolarità del lavoro", capo V "Apprendistato" Legge Regionale n. 20/2005 recante "Modifiche alla l.r. 26 luglio 2002, n. 32 (Testo unico della normativa in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro)", art. 2, 3 e 11; DPGR n. 22/R/2005, art. 1; DD n. 610/2005
TOSCANA	Legge Regionale n. 18/2007 recante "Disciplina dell'apprendistato", art. 13
UMBRIA	Legge Regionale n. 2/2005 "Norme regionali per l'occupazione, la tutela e la qualità del lavoro", art. 17
MARCHE	Legge n. 3/2008 recante "Disciplina regionale dell'apprendistato", Capo II
MOLISE	Legge Regionale n. 20/2005 "Norme in materia di promozione dell'occupazione", art. 38
SARDEGNA	

Tuttavia ai provvedimenti legislativi di portata più generale ancora non hanno fatto seguito provvedimenti regolamentari che, come detto, presuppongono il concerto con i Ministeri del Lavoro e dell'Istruzione. Si deve anche segnalare che in qualche caso le leggi regionali, pur dedicate alla definizione di una disciplina dell'apprendistato, fanno riferimento solo alle due fattispecie dell'apprendistato professionalizzante e di quello per il conseguimento di un diploma (Lazio, Basilicata), tralasciando l'istituto ex art. 48.

Ciò non significa che i minori non possano essere assunti come apprendisti in mancanza della regolamentazione di tale forma di apprendistato: le assunzioni continuano ad avvenire utilizzando il contratto di apprendistato ex l. 196/97, grazie alla deroga inserita nell'art. 47, comma 3, del d.lgs. 276/03 che fa salva la disciplina precedente fino ad avvenuta regolamentazione delle nuove tipologie. Purtroppo, sembra esserci scarsa consapevolezza nel Paese di tali passaggi giuridici, tanto che i dati riportati nella precedente tabella n. 2, estratti dal data-base INPS, segnalano una quota pari all'8,8% di apprendisti assunti con contratto per l'espletamento del diritto-dovere. Probabilmente si tratta di minori, assunti in apprendistato sulla base delle norme della legge n. 196/97, erroneamente classificati ai fini delle dichiarazioni mensili rilasciate dalle aziende attraverso il modello DM10 come assunti con il contratto di apprendistato ex art. 48 d.lgs. 276/03.

Visto l'"errore" presente nelle comunicazioni INPS, occorre fare riferimento ai dati comunicati dalle Regioni nell'ambito del monitoraggio annuale sull'apprendistato per tracciare il quadro dell'occupazione dei minori. Nonostante i numerosi valori mancanti, sembra di poter affermare che la quota di minori in apprendistato appare in diminuzione rispetto al valore di 50.000 unità registrato pressoché costantemente negli ultimi anni. Infatti, i valori relativi al 2006, ultimo dato disponibile dalle rilevazioni regionali, segnalano una riduzione complessiva pari a circa il 20%.

Probabilmente, più che di un effetto dell'elevamento a 16 anni dell'età di ingresso al lavoro, che entra pienamente in vigore solo a partire dall'autunno del 2007, tale diminuzione è il risultato di un calo di interesse delle imprese verso tale tipologia di utenza. Infatti, il dato sull'apprendistato si inquadra in un trend più generale in cui l'occupazione dei minori fra il 2005 e il 2006 si riduce di circa 10.000 unità e il tasso di occupazione a livello nazionale passa dal 3,5% registrato nel 2005 al 2,6% del 2006.

In più occasioni si è avuto modo di segnalare che la disciplina dell'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere come definita dall'art. 48 del d.lgs. 276/03, seppure non ancora applicata, sia da rivedere: non solo per elevare l'età di ingresso, ridefinire la durata in relazione all'obbligo formativo, evitando di creare una eccessiva concorrenza da parte dell'apprendistato professionalizzante, ma anche e soprattutto per la necessità di identificare una modalità più efficace per dare risposta al diritto alla formazione di questi adolescenti. Infatti, nonostante sia già istituito l'obbligo di formazione per gli apprendisti minori anche se assunti nel quadro della legge 196/97, la partecipazione alle attività formative resta residuale: nel 2006 ha preso parte agli interventi poco meno di un apprendista su quattro. Si ag-

giunga che talora la partecipazione dei minori avviene solo per una parte della formazione obbligatoria, mentre è del tutto residuale l'offerta di moduli aggiuntivi che consentano di recuperare quelle competenze di base e di cittadinanza che invece maggiormente dovrebbero caratterizzare l'espletamento del diritto-dovere all'istruzione e formazione.

Eppure, i provvedimenti programmatici siglati nel quadro della precedente legislatura e i primi provvedimenti emanati dall'attuale Governo non affrontano le criticità relative all'implementazione di tale tipologia di apprendistato, né sembra che tale tema sia iscritto come priorità nell'agenda politica.

Si segnala, invece, che è stato da poco pubblicato, nell'ambito della collana "Studi, progetti, esperienze per una nuova formazione professionale" curata dal CNOS-FAP, il volume "Apprendistato nei percorsi di diritto-dovere" che riporta gli esiti di una ricerca svolta nel corso dell'anno 2006-07 su tale segmento.

La ricerca ha voluto approfondire le possibilità, i modelli e gli strumenti in uso nella formazione degli apprendisti minori, confermando un quadro di scarsa presenza o quanto meno di episodicità dell'offerta formativa per i minori anche in quelle realtà regionali dove l'occupazione in apprendistato è più ampia. Pochi sono i casi censiti nei quali risulta evidente uno sforzo dell'amministrazione regionale, supportato da una pari risposta da parte delle strutture formative, per avviare e consolidare un sistema di offerta per gli apprendisti minori. In questi casi l'esperienza ha messo in luce una serie di criticità, di cui si riepilogano le principali:

- il numero di minori assunti con contratto di apprendistato è diminuito in maniera esponenziale nell'ultimo decennio. Vista dal lato dell'organizzazione dell'offerta formativa ciò implica una difficoltà a costituire gruppi omogenei di numerosità minima e quindi a definire percorsi formativi tarati sulle esigenze di professionalizzazione dei ragazzi;
- i ragazzi adolescenti, alle prese con una fase difficile di costruzione del sé, evidenziano generalmente i tassi più elevati di volatilità del contratto di apprendistato. Ovvero, quando questi adolescenti riescono a trovare un lavoro, molto facilmente lo lasciano, perché insoddisfatti dell'esperienza, all'inseguimento di un lavoro migliore; ciò significa che anche i percorsi formativi diventano meno sequenziali, spesso interrotti per via dell'interruzione del contratto;
- l'età media degli apprendisti minori è molto alta, generalmente supera i diciassette anni; ciò significa che, quand'anche si riesca ad "intercettarli" per la formazione prima del compimento dei 18 anni, al più si riesce a coinvolgere tali adolescenti in una annualità di percorso visto che spesso, nel momento in cui i ragazzi compiono la maggiore età e quindi assolvono il diritto-dovere all'istruzione e formazione, le imprese preferiscono ritirarli dall'attività formativa per ridurre l'onere di formazione esterna.

È evidente quindi che l'obiettivo posto dall'art. 48 del d.lgs. 276/03, ovvero di definire una tipologia di apprendistato finalizzata al conseguimento

di una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale perché rispondente a standard minimi omogenei, non appare compatibile con la realtà attuale dell'apprendistato per i minori fatta di un'utenza numericamente scarsa, che si caratterizza per la non sequenzialità dei percorsi di inserimento professionale e la brevità della partecipazione ai percorsi formativi quand'anche presente. È infatti parimenti evidente che neppure si può immaginare di regolamentare il nuovo strumento aumentando il volume annuo di formazione esterna all'azienda in misura adeguata a compensare la durata breve dei percorsi. Già oggi le imprese assumono gli adolescenti sempre meno che nel passato, preferendo selezionare apprendisti più adulti, soggetti a meno vincoli rispetto all'attività svolta sul lavoro, agli orari, alle visite mediche, e "gravati" da un onere formativo minore.

Le osservazioni avanzate rimandano, più che ad una regolamentazione dell'art. 48, ad una revisione complessiva dell'impianto normativo di tale tipologia. Alcuni gap strutturali dell'Italia nel confronto con gli altri Paesi europei – un più alto tasso di abbandono dei percorsi formativi della popolazione giovanile (15-24) senza aver conseguito alcun titolo, unito ad un più basso tasso di occupazione nella stessa fascia d'età – suggeriscono la necessità di ripensare lo strumento, mantenendo la finalizzazione ad un recupero almeno di un titolo di qualifica per quanti ne sono privi, ma aumentando la platea degli interessati almeno fino a coprire l'intera utenza giovanile.

3. L'apprendistato per il conseguimento di un diploma o di un titolo di alta formazione: i primi risultati della sperimentazione promossa dal Ministero del lavoro

Nei confronti dell'apprendistato per il conseguimento di un diploma o di un titolo di alta formazione, come definito dall'art. 50 del d.lgs. 276/03, il Ministero del lavoro ha adottato da subito una linea interpretativa secondo la quale tale strumento è immediatamente operativo, senza bisogno di ulteriori regolamentazioni ad opera di Regioni e Province Autonome. Parallelamente il Ministero del lavoro ha individuato nella realizzazione di progetti sperimentali la strada per promuovere la diffusione di tale tipologia di apprendistato.

La sperimentazione, finanziata con risorse disponibili sul Programma Operativo Nazionale dell'obiettivo 3 programmazione 2000-06, è stata realizzata in nove Regioni e nella Provincia di Bolzano. L'amministrazione centrale ha investito nell'operazione circa 11 milioni di euro, a cui vanno aggiunte le risorse messe a disposizione da alcune Regioni per integrare quelle nazionali. La data ultima prevista per la conclusione delle sperimentazioni è stata fissata dal Ministero del lavoro al 30 giugno 2008.

La sperimentazione ha coinvolto complessivamente *un migliaio di apprendisti*, ripartiti nelle seguenti attività: 49 corsi per l'acquisizione di titoli di Master universitari; 7 corsi per l'acquisizione di certificazioni IFTS; 2 corsi di alta formazione post-diploma; 2 corsi di laurea, finanziati per diverse annua-

lità; 44 inserimenti individuali in percorsi finalizzati all'acquisizione di titoli IFTS, di laurea (acquisizione di 60 crediti), di master universitari.

Dopo una fase di avvio estremamente lunga, per la difficoltà di far emergere e di conciliare le esigenze delle imprese di costruire alcune professionalità specifiche in stretto raccordo con le università, con le possibilità organizzative e realizzative delle università stesse, sembra che gli attori chiave dei sistemi territoriali concordino nel ritenere che tale strumento può effettivamente avviare e consolidare un quadro di relazioni fra sistema produttivo e università, funzionale all'innovazione e allo sviluppo dei sistemi economici. Come dimostra l'ampia quota di partecipanti in possesso di lauree del gruppo ingegneria, tale collaborazione ha preso avvio dai segmenti di maggiore contiguità fra i due sistemi, con una vocazione significativa allo sviluppo e al trasferimento del know how di tipo scientifico.

Pertanto, mentre è in chiusura l'attuale fase di sperimentazione, se ne preannuncia una seconda su scala più ampia, che dovrebbe coinvolgere nuovi territori (anche le Regioni meridionali) e nuovi segmenti del sistema formativo: ad esempio, percorsi per l'acquisizione del diploma secondario o in collegamento con l'istruzione tecnico-professionale superiore.

In vista di una riproposizione della sperimentazione si avverte la necessità di impostare un nuovo intervento sperimentale sulla condivisione di alcune regole comuni e la definizione di standard minimi rispetto ai quali invece garantire flessibilità agli interventi territoriali. Alcuni di quegli elementi che vanno portati a fattore comune sono già evidenti e scaturiscono dalle prime osservazioni effettuate sull'andamento degli interventi sui singoli territori; altri elementi dovrebbero essere individuati attraverso un confronto ampio fra gli attori, che coinvolga i soggetti istituzionali ma anche università e altri soggetti formativi quali istituti secondari e centri di formazione, imprese, apprendisti, parti sociali.

Intanto, rispetto al quadro normativo definito dall'art. 50 del d.lgs. 276/03, nell'ambito della legge n. 133/08 sono state proposte dal governo alcune modifiche, contenute nell'art. 23 del provvedimento. Infatti, il comma 3 dell'articolo citato inserisce tra i titoli che possono essere conseguiti in apprendistato "alto" il dottorato di ricerca. Tale estensione è in continuità con l'obiettivo di costruire una tipologia di apprendistato che consenta di acquisire titoli di studio anche universitari attraverso un'esperienza di alternanza formativa.

Il successivo comma 4 dell'art. 23 opera invece un ridimensionamento del ruolo delle Regioni e Province Autonome in relazione alla regolamentazione dell'apprendistato per il conseguimento di un diploma o di un titolo di alta formazione, rinviando a convenzioni dirette fra imprese e università o altre istituzioni formative.

In effetti la prima fase di implementazione dell'apprendistato alto, avvenuta nell'ambito della sperimentazione promossa dal Ministero del lavoro, ha fatto registrare una differente attenzione da parte delle Regioni nei confronti di tale strumento; pertanto, sembra opportuno cercare di imprimere un ulteriore stimolo alla diffusione dello strumento sul territorio rendendo più "leggeri" gli accordi necessari per attivare gli interventi, rinviando diret-

tamente agli attori coinvolti nella realizzazione dei percorsi. Tuttavia, proprio l'esperienza realizzata nell'ambito della sperimentazione sembra in altri casi far risaltare il ruolo di stimolo che alcune amministrazioni regionali hanno giocato per spingere le parti a stipulare le intese previste e verificare le potenzialità della nuova tipologia di apprendistato. Infatti senza l'impegno del Ministero del lavoro e delle Regioni, con le risorse messe a disposizione da tali soggetti istituzionali, non sarebbe stato possibile raggiungere i risultati della sperimentazione.

È da verificare, però, nei territori in cui la sperimentazione ha consentito di individuare modelli e pratiche operative, se la diffusione dello strumento può essere ora incentivata da una maggiore libertà nella definizione di accordi direttamente fra i soggetti sociali e le istituzioni formative.

4. L'apprendistato professionalizzante al centro di un nuovo intervento riformatore

La tipologia di apprendistato che da subito ha catalizzato pressoché tutta l'attenzione sia da parte dei decisori che delle organizzazioni di rappresentanza del sistema produttivo è senza dubbio l'*apprendistato professionalizzante*, definito dall'art. 49 del d.lgs. 276/03. È questa la tipologia che è stata oggetto del maggior numero di regolamentazioni da parte delle Regioni e Province Autonome, e che viene disciplinata in pressoché tutti i contratti collettivi nazionali di lavoro rinnovati negli ultimi anni per consentirne l'utilizzo da parte delle imprese. Infatti, tale tipologia di apprendistato, per diventare operativa, rimandava ad una regolamentazione ad opera in parte delle Regioni e Province Autonome, definita d'intesa con le parti sociali, in parte delle parti sociali nell'ambito della contrattazione collettiva.

Il processo di regolamentazione da parte delle Regioni e Province Autonome è proceduto lentamente, tanto che a cinque anni di distanza dall'approvazione del d.lgs. 276/03 ancora non tutte le amministrazioni territoriali hanno approvato una legge e la relativa regolamentazione. Il quadro successivo evidenzia lo stato di avanzamento della regolamentazione istituzionale per l'implementazione dell'apprendistato professionalizzante.

Stato di avanzamento delle Regioni nella definizione della regolamentazione dell'apprendistato professionalizzante (al 31 luglio 2008)

<i>a. Regioni che hanno varato la legge e gli atti di regolamentazione</i>	Piemonte, Provincia di Bolzano, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna, Toscana, Marche, Lazio, Puglia, Sardegna
<i>b. Regioni che hanno varato la legge e stanno definendo gli atti di regolamentazione</i>	Lombardia, Umbria, Molise, Provincia di Trento, Basilicata
<i>a. Regioni che hanno promosso attuazioni transitorie e sperimentali</i>	Valle d'Aosta, Lombardia, Provincia di Trento, Veneto, Liguria, Abruzzo, Campania

Analizzando il quadro, risulta che ad oggi il processo di regolamentazione dell'apprendistato professionalizzante ex d.lgs. 276/03 sia compiuto solo in nove Regioni. In altre, è possibile utilizzare lo strumento e la parte relativa alla formazione definita dalla Regione ma in una modalità attuativa sperimentale in attesa di mettere a punto provvedimenti normativi.

Dunque, alla vigilia dell'entrata in vigore della legge n. 133/08, che all'art. 23 contiene modifiche importanti allo strumento dell'apprendistato professionalizzante, il numero di Regioni che hanno completato la definizione degli atti di regolamentazione previsti dal d.lgs. 276/03 si attesta a nove amministrazioni; a queste devono aggiungersi altre sei istituzioni territoriali in cui perdura una implementazione del sistema dell'apprendistato professionalizzante ex d.lgs. 276/03 attraverso atti amministrativi.

Sul fronte della contrattazione collettiva, invece, pressoché tutti i rinnovi contrattuali intervenuti negli ultimi anni hanno disciplinato le parti di competenza attribuite dall'art. 49 del d.lgs. 276/03; inoltre, dopo che la legge n. 80/05 ha attribuito alla contrattazione collettiva un ruolo sussidiario rispetto alle regolamentazioni regionali, i testi definiti dalle parti sociali si sono via via ampliati alla definizione complessiva dei "profili formativi", in modo da consentire l'utilizzo dell'apprendistato professionalizzante anche nei territori ancora privi di norme regionali.

Tuttavia, il monitoraggio sull'apprendistato realizzato dall'Isfol, che ha messo a confronto le regolamentazioni regionali e le discipline contenute nei circa 140 contratti collettivi rinnovati a livello nazionale dopo il 2003 sugli aspetti strategici relativi ai "profili formativi", ha messo in evidenza che le regolamentazioni regionali e le discipline contrattuali, pur muovendosi tutte nel quadro del d.lgs. 276/03, seguono direttrici spesso non coincidenti e in qualche caso evidentemente divergenti. Tale disomogeneità è alla base della diffusa incertezza applicativa da parte delle imprese, che ha suscitato una domanda crescente di revisione del quadro normativo.

Di queste criticità voleva farsi carico la legge n. 247/07, che dava delega al Governo per operare, d'intesa con le organizzazioni del mondo del lavoro e le istituzioni regionali e delle Province Autonome, una ampia riforma delle tre tipologie di apprendistato. La legge scaturiva direttamente dall'accordo raggiunto nell'ambito del "Protocollo su previdenza, lavoro e competitività" del luglio 2007, che prendeva atto dell'«inestricabile intreccio di competenze» che si era determinato in relazione alla disciplina dell'apprendistato e che determinava difficoltà interpretative e applicative dello strumento.

All'approvazione della legge n. 247/07 aveva fatto seguito l'avvio di un tavolo di confronto inter-istituzionale fra Stato e Regioni che aveva l'obiettivo di mettere a punto una prima proposta tecnica da sottoporre poi al confronto allargato alle organizzazioni di rappresentanza dei datori di lavoro e dei lavoratori. Tale processo si è interrotto ad uno stadio molto prematuro, quando la bozza messa a punto dai tecnici mancava ancora di avallo politico sia a livello nazionale che da parte degli Assessori regionali.

Fra i primi atti del nuovo Governo c'è l'approvazione con provvedimento

d'urgenza del decreto-legge n. 122/08, poi convertito nella legge n. 133/08, che reca modifiche significative all'art. 49 del d.lgs. 276/03.

All'art. 23, il comma 1 interviene in tema di durata del contratto, abolendo la previsione di una durata minima del contratto di apprendistato professionalizzante di due anni, per favorire un utilizzo dell'apprendistato anche per esigenze aziendali di breve durata o per quelle che spesso implicano il ricorso a contratti stagionali.

Con il comma 2 dell'art. 23 invece si dà la possibilità ai contratti collettivi stipulati a qualunque livello – nazionale, territoriale o aziendale – di dettare integralmente la disciplina della formazione in apprendistato per quelle imprese che sceglieranno di effettuare una formazione esclusivamente aziendale. Si istituisce quindi un secondo canale formativo per l'apprendistato, regolato esclusivamente dalle organizzazioni datoriali e sindacali.

La previsione del comma 2 dell'art. 23 opera una pressoché totale delega di funzioni alle parti sociali sulla regolamentazione della formazione "aziendale" senza previsione di alcun criterio direttivo; anche quei principi che erano stati posti a indirizzo dell'opera di regolamentazione da parte di Regioni e Province Autonome vengono meno. Per cui, ad esempio, cade ogni vincolo in termini di durata minima annua di formazione, o di erogazione di una formazione con caratteri di "formalità"; e cadono anche altri aspetti sostanziali in termini di efficacia della formazione, quali ad esempio quelli legati alla previsione della presenza di un tutor aziendale con formazione e competenze adeguate.

L'attribuzione alla singola impresa della facoltà di decidere, al di fuori di ogni vincolo, se rivolgersi al canale della formazione regolata dalle Regioni – che pure non escludono la possibilità di erogare una parte della formazione all'interno, generalmente nel caso di possesso di determinati requisiti di capacità formativa – oppure realizzare interamente all'interno la formazione aziendale all'ombra di una regolamentazione definita dalla contrattazione collettiva o dagli enti bilaterali, è chiaramente finalizzata a produrre una situazione di concorrenzialità fra i due sistemi: quello pubblico e quello privato bilaterale. Questa possibilità, che potrebbe certamente determinare una crescita della qualità della formazione erogata agli apprendisti, allo stesso tempo contiene il rischio che si ingeneri una concorrenzialità al ribasso, improntata alla scelta da parte delle singole imprese di quella regolamentazione che garantisce maggiormente la possibilità di erogare una formazione solo non formale, on the job, svuotando di fatto la finalità formativa dello strumento.

L'esperienza fatta fino ad ora in relazione alla facoltà accordata dalla legge n. 80/05 alla contrattazione collettiva, di regolamentare l'apprendistato professionalizzante in via sussidiaria rispetto alle Regioni, ha messo in luce le debolezze degli attori sociali nell'elaborare autonomamente una disciplina della formazione in apprendistato, nel definire i profili formativi in termini di obiettivi, nel distinguere la formazione formale dall'apprendimento on the job, nel valutare quale componente di formazione possa essere erogata all'interno di quali imprese.

Si aggiunga che il rinvio alle intese fra le Parti sociali previsto dall'art. 23 della legge n. 133/08 tira in ballo accordi fra le parti a tanti livelli: nazio-

nale, territoriale, aziendale ma anche in seno agli enti bilaterali: in un Paese come il nostro, dove solo i contratti a livello nazionale si aggirano almeno su un paio di centinaia, si apre la strada ad una moltiplicazione delle regolamentazioni che mal si concilia con la richiesta di maggiore omogeneità in materia di apprendistato professionalizzante.

Tuttavia, anche l'esperienza realizzata nell'ambito della formazione per apprendisti erogata dalle Regioni – a parte alcune limitate eccezioni – non si può considerare soddisfacente. Un primo elemento fortemente critico è il fatto che una quota solo minimale di apprendisti riceve quella formazione che sarebbe invece obbligatoria: a livello nazionale il rapporto fra apprendisti occupati e apprendisti partecipanti alla formazione è pari appena al 16%, ovvero meno di un apprendista su sei. La mancanza di un'offerta formativa adeguata è attribuibile solo in parte allo scarso investimento finanziario in formazione per l'apprendistato fatto a livello nazionale dal Governo ma anche a livello regionale; permangono ampi margini di risorse che risultano inutilizzate da vari anni in alcune aree del Centro e soprattutto del Sud del Paese.

Inoltre, c'è da considerare che i sistemi organizzativi messi a punto per avviare la partecipazione degli apprendisti alle attività formative talora sembrano ancora lenti, imprecisi, per cui talora l'offerta formativa arriva dopo vari mesi dall'assunzione, quando casomai i contratti di apprendistato sono già stati interrotti, talora la formazione offerta non appare adeguata alle esigenze delle imprese e degli apprendisti. Probabilmente, occorre tenere conto del fatto che l'offerta tradizionale disponibile nell'ambito dei sistemi regionali di formazione professionale non è adeguata a tenere conto delle ampie possibilità di utilizzo dell'apprendistato previste attualmente dalla contrattazione collettiva: ovvero, alcuni nuovi settori e alcuni livelli di professionalità in cui è possibile assumere un apprendista con contratto professionalizzante non sono mai stati destinatari di un'offerta formativa specifica da parte dei sistemi formativi.

Allora, può essere salutare per il sistema, per favorire una più ampia diffusione della formazione per apprendisti, una soluzione che consenta alle parti sociali di esprimere una propria progettualità, di sperimentare e avviare nuove modalità formative anche in concorrenza con i sistemi regionali. Purché tale concorrenzialità venga rivolta ad un miglioramento dell'adeguatezza della formazione offerta e del grado di copertura degli apprendisti inseriti in attività di formazione.

Perché ciò avvenga è necessario che all'approvazione della legge n. 133/08 faccia seguito l'avvio di un dialogo fra istituzioni nazionali e territoriali e parti sociali, volto a chiarire le numerose criticità ancora non risolte nel sistema e quelle determinatesi ulteriormente in seguito all'approvazione della legge n. 133/08, e a individuare modalità di cooperazione e di interazione fra l'offerta regionale e quella che le parti sociali vorranno attivare, a partire dall'individuazione di una serie di standard comuni, definiti in maniera omogenea a livello nazionale.

L'esperienza dei fondi paritetici interprofessionali: un primo bilancio

DOMENICO NOBILI¹

Parole chiave:
Fondi
interprofessionali,
Formazione
continua

1. Introduzione

La normativa attualmente vigente prevede che le organizzazioni di rappresentanza datoriale e sindacale maggiormente rappresentative a livello nazionale possano, attraverso specifici Accordi Interconfederali, costituire degli organismi (i Fondi Paritetici Interprofessionali nazionali per la formazione continua) finalizzati alla promozione, al sostegno e al finanziamento di Piani formativi concordati, finalizzati alla formazione continua dei lavoratori.

L'affidamento delle attività di promozione, organizzazione e finanziamento della formazione continua ad una pluralità di strutture di natura prevalentemente settoriale controllate dalle parti sociali nella loro espressione bilaterale (così come il principio dell'adesione volontaria delle imprese ad esse e la contribuzione a loro carico calcolata sulla massa salariale) non è una novità in ambito comunitario e trova importanti e significativi precedenti nell'esperienza francese, belga e olandese.

I principali punti di forza di una scelta strategica di questo tipo sono noti:

- il superamento della dimensione del “progetto” formativo unilateralmente definito dal datore di lavoro, e la conseguente valorizzazione del “Piano formativo” concordato tra le parti sociali;

¹ Ricercatore ISFOL, Area politiche e offerte per la formazione continua.

- una maggiore capacità di individuazione delle priorità e dei fabbisogni delle imprese da parte delle organizzazioni di rappresentanza rispetto a ciò che potrebbe essere realizzato dalle amministrazioni pubbliche centrali o territoriali;
- la maggiore velocità di risposta ai fabbisogni formativi delle imprese e dei lavoratori.

La preparazione della strumentazione (normativa e organizzativa) necessaria al concreto funzionamento dei Fondi Paritetici ha richiesto alcuni anni: da un lato, sono stati definiti i meccanismi istituzionali di intesa tra i soggetti interessati (in particolare il Ministero del Lavoro e l'INPS, quest'ultimo in qualità di collettore dei contributi delle imprese e di soggetto responsabile del trasferimento delle risorse stesse ai Fondi), dall'altro, sono stati stipulati gli accordi di base e di dettaglio tra le organizzazioni di rappresentanza coinvolte ed è stata portata a termine l'organizzazione delle strutture operative di ciascun organismo. Di fatto, solo a partire dalla fine del 2004, agli interventi formativi finanziati attraverso risorse pubbliche (FSE, legge 236/93, legge 53/00) si sono affiancate le attività finanziate dai Fondi Paritetici.

La composizione degli organi direttivi dei Fondi Interprofessionali è rigorosamente paritetica (tra le associazioni dei datori di lavoro e le organizzazioni sindacali). L'attivazione dei Fondi è subordinata al rilascio di una autorizzazione da parte del Ministero del Lavoro che esercita anche l'attività di vigilanza e monitoraggio sulla gestione, potendo provvedere al commissariamento o alla sospensione dell'attività in caso di irregolarità o inadempimenti.

Le imprese italiane possono aderire liberamente ad uno dei Fondi Paritetici esistenti e versare al Fondo prescelto (tramite l'INPS) il contributo previsto dall'articolo 25 della legge 845 del 1978, corrispondente ad una quota pari allo 0,30% dei salari da esse pagati ai propri lavoratori.

Il meccanismo di contribuzione è stato strutturato secondo le seguenti semplici modalità: l'INPS è tenuto a registrare, tramite il modello DM 10 (compilato mensilmente dalle aziende per la normale denuncia contributiva), l'eventuale adesione dell'impresa ad uno dei Fondi Paritetici esistenti e a trasferire i relativi contributi al Fondo prescelto. Le prime adesioni delle imprese sono state espresse nel corso del 2003, mentre il trasferimento delle risorse finanziarie dall'INPS ai Fondi è avvenuto nominalmente dal 1 gennaio 2004².

In attesa dei primi trasferimenti provenienti dall'INPS e allo scopo di sostenere la fase di partenza degli organismi paritetici, già a partire dal 2003, il Ministero del Lavoro ha attribuito ai Fondi le risorse per il finanziamento della cosiddetta fase di *start-up* (così come previsto dalle norme istitutive). Non potendo essere commisurate alle adesioni delle imprese (non ancora

² Le adesioni delle imprese possono essere espresse all'INPS entro il 30 ottobre di ogni anno e producono effetti a partire dal 1 gennaio dell'anno successivo.

avvenute), le risorse per lo *start-up* sono state attribuite sulla base del numero dei lavoratori in forza presso le imprese associate alle organizzazioni datoriali promotrici dei Fondi Paritetici.

I due flussi di finanziamento, inizialmente immaginati come sostitutivi e successivi (prima lo *start-up* del Ministero del Lavoro a titolo di sostegno all'avvio, poi i trasferimenti dell'INPS che rappresentano il finanziamento ordinario), si sono, in realtà sovrapposti.

Ad oggi il Ministero del Lavoro ha autorizzato, con proprio Decreto, quindici Fondi Paritetici Interprofessionali, promossi dalle maggiori organizzazioni di rappresentanza sociale del Paese nella loro espressione bilaterale.

*I Fondi Paritetici Interprofessionali
e le organizzazioni di rappresentanza coinvolte*

Fondi Paritetici Interprofessionali Nazionali	Organizzazioni Promotrici
Fon.Coop Fondo per la formazione continua nelle imprese cooperative	A.G.C.I.; Confcooperative; Legacoop; Cgil; Cisl; Uil
Fon.Ter Fondo per la formazione continua del terziario	Confesercenti; Cgil; Cisl; Uil
Fond.E.R. Fondo per la formazione continua negli enti ecclesiastici, associazioni, fondazioni, cooperative, imprese e aziende di ispirazione religiosa	Agidae; Cgil; Cisl; Uil
Fondimpresa Fondo per la formazione continua delle imprese associate a Confindustria	Confindustria; Cgil; Cisl; Uil
Fondir Fondo per la formazione continua dei dirigenti del terziario	Confcommercio; Abi; Ania; Confetra; Fendac; Federdirigenticredito; Sinfub; Fidia
Fondirigenti Fondo per la formazione continua dei dirigenti delle aziende produttrici di beni e servizi	Confindustria; Federmamager
Fondo Artigianato Formazione Fondo per la formazione continua nelle imprese artigiane	Confartigianato; Cna; Casartigiani; Cgil; Cisl; Uil; Clai
Fondo Dirigenti PMI Fondo dei dirigenti delle piccole e medie imprese industriali	Confapi; Federmanager
Fondo Formazione PMI Fondo per la formazione continua nelle PMI	Confapi; Cgil; Cisl; Uil
Fondoprofessioni Fondo per la formazione continua negli studi professionali e nelle aziende ad essi collegate	Consilp; Confprofessioni; Confedertecnica; Cipa; Cgil; Cisl; Uil
For.Te. Fondo per la formazione continua del terziario	Confcommercio; Confetra; Cgil; Cisl; Uil
Fondo Banche Assicurazioni Fondo per la formazione continua nei settori del reddito e delle assicurazioni	Abi; Ania; Cgil; Cisl; Uil
For.Agri Fondo per la formazione continua in agricoltura	Confagricoltura; Coldiretti; CIA; CGIL; CISL; UIL; Confederdia

Fondazienda	
Fondo per la formazione continua dei quadri e dei dipendenti dei comparti del commercio-turismo-servizi, artigianato e piccola e media impresa	Conferziario; CIU; Conflavoratori
Fon.Ar.Com	
Fondo paritetico interprofessionale per la formazione continua nel comparto del terziario, dell'artigianato e delle piccole e medie imprese	Cifa - Confederazione italiana federazioni autonome; Confsal - Confederazione sindacati autonomi lavoratori

Il raggio di azione di ciascun Fondo Paritetico riflette lo spazio operativo delle organizzazioni datoriali promotrici e quindi anche l'ambito tradizionale delle intese di livello interconfederale. Sono state inoltre sfruttate le possibilità offerte dalla normativa con la creazione di tre Fondi dedicati esclusivamente al finanziamento della formazione dei dirigenti.

La mancanza di un puntuale riferimento settoriale differenzia sostanzialmente l'esperienza italiana da quella condotta in altri Paesi comunitari (Francia, Belgio e Olanda) dove, nella definizione degli ambiti di intervento degli organismi paritetici, prevale una logica rigorosamente settoriale e di categoria in cui è più agevole connettere il funzionamento, le strategie e il finanziamento degli organismi stessi all'evoluzione della contrattazione (anch'essa settoriale e di categoria).

2. Le adesioni delle imprese ai Fondi Paritetici Interprofessionali

I dati INPS relativi alle adesioni delle imprese ai Fondi Paritetici evidenziano, nel quinquennio 2004-2008, una crescita costante (la Tabella 1 riporta, a titolo di esempio illustrativo, un confronto tra le situazioni registrate al novembre 2007 e all'aprile 2008).

Indipendentemente dagli aumenti registrati nel corso del biennio qui considerato (in cui si evidenzia un aumento del 9,5% in termini di adesioni e del 10,4% in termini di lavoratori) ciò che conta è che allo stato attuale circa il 42% circa del totale delle imprese private con dipendenti e il 56% del totale dei lavoratori delle aziende private del Paese aderisce attualmente ad un Fondo Paritetico Interprofessionale.

Ciò che distingue i singoli Fondi (e che condiziona in primo luogo le loro strategie di approccio, sia alla domanda formativa espressa dai beneficiari potenziali, sia alle strutture dell'offerta) è senza dubbio la composizione interna espressa in termini dimensionali. Sotto questo profilo possono essere distinti in primo luogo i Fondi in cui si osserva una forte e decisa polarizzazione verso la piccola e piccolissima dimensione produttiva, caratteristica peculiare del nostro contesto nazionale (e si tratta del Fondo Artigianato Formazione, di Fondoprofessioni e di FonArCom). In alcuni altri la preponderanza delle piccole è temperata dalla presenza influente di grandi realtà produttive (come in For.Te che raccoglie, oltre alle piccole realtà, anche le grandi imprese del commercio), o da una significativa presenza della dimensione media e medio piccola (come in Fondo Formazione PMI).

Le stesse considerazioni possono essere avanzate per FondER (che raccoglie anche Istituti religiosi e complessi sanitari di dimensione rilevante) e per FonTer. Diversa la situazione di Foncoop e di Fondimpresa nei quali non si riscontra neppure quella predominanza numerica della piccolissima dimensione che in un modo o in un altro caratterizza tutti gli altri Fondi e si osserva invece una eterogeneità molto spiccata.

Tabella 1 - Adesioni ai Fondi e lavoratori in forza presso le imprese aderenti - Valori assoluti al netto delle cessazioni e delle revoche (Dati INPS - Aggiornamento al 15 aprile 2008)

Fondi	Novembre 2007		Aprile 2008		Differenze %	
	Adesioni	Lavoratori	Adesioni	Lavoratori	Adesioni	Lavoratori
Fon.Ar.Com	13.213	63.133	18.414	85.948	+39,4%	+36,1%
Fon.Coop	9.627	359.315	11.545	439.192	+19,9%	+22,2%
Fon.Ter	44.712	329.486	48.087	378.928	+7,5%	+15,0%
Fond.E.R.	7.329	84.611	7.877	94.153	+7,5%	+11,3%
Fondazienda			1.105	4.839		
Fondimpresa	42.257	2.272.980	49.204	2.491.523	+16,4%	+9,6%
For.Agri			1.352	9.973		
Fondo Artigianato Formazione	162.516	646.455	171.627	672.163	+5,6%	+4,0%
Fondo Formazione PMI	36.709	417.356	38.850	450.106	+5,8%	+7,8%
Fondo Professioni	27.851	111.075	31.770	129.816	+14,1%	+16,9%
For.Te	88.419	1.344.466	94.382	1.459.482	+6,7%	+8,6%
FonDir	3.141	24.114	3.365	25.228	+7,1%	+4,6%
FonDirigenti	10.376	62.675	11.112	65.936	+7,1%	+5,2%
Fondo Dirigenti PMI	521	1.497	542	1.637	+4,0%	+9,4%
Totale	446.671	5.717.163	489.232	6.308.924	+9,5%	+10,4%

N.B. Il numero di adesioni espresse non coincide con il numero delle imprese aderenti: una stessa impresa può avere infatti più posizioni INPS espresse in differenti matricole presso l'Istituto di Previdenza e contegiate come adesioni unitarie; inoltre, una stessa impresa può aderire ad un Fondo specifico per i suoi dirigenti e ad un altro per la restante parte del suo personale. Manca il dettaglio relativo al Fondo Banche e Assicurazioni, ultimo in ordine di tempo, per il quale non sono ancora disponibili i dati di adesione.
Fonte: Elaborazioni ISFOL - Area Politiche e Offerte per la Formazione Continua su dati MLPS/INPS

Tra gli aderenti ai Fondi, nessun settore produttivo sembra essere *sovra* o *sottorappresentato*: la distribuzione settoriale delle adesioni rispecchia infatti, con poche e trascurabili differenze, la distribuzione settoriale del totale delle imprese italiane con dipendenti. Diversa è la situazione per quanto riguarda la distribuzione territoriale. In questo senso emerge una penetrazione dei Fondi di gran lunga maggiore nel Nord, sia in termini di adesioni che in termini di lavoratori. La Lombardia, l'Emilia Romagna e il Veneto rappresentano da sole più del 52% del bacino potenziale dei Fondi Paritetici (Tabella 3). La maggiore penetrazione al Centro Nord non si spiega soltanto con la maggiore densità del tessuto imprenditoriale ma è dovuta anche ad un relativo ritardo nella costruzione dei rapporti tra le imprese del Sud e i Fondi Paritetici.

Tabella 2 - Ripartizione percentuale degli aderenti ad alcuni Fondi Paritetici per classi dimensionali, esclusi i Fondi per dirigenti

Fondo	micro (1-9 dip.)	piccole (10-49 dip.)	medie (50-249 dip.)	grandi (250 dip. e oltre)	Totale
Fon.Ar.Com.	90,14%	9,07%	0,73%	0,07%	100,0%
Fon.Coop	56,54%	30,47%	10,91%	2,08%	100,0%
Fondimpresa	44,51%	37,22%	14,89%	3,37%	100,0%
Fondoprofessioni	92,92%	6,50%	0,53%	0,05%	100,0%
Fond.E.R.	69,53%	27,43%	2,85%	0,19%	100,0%
Fon.Ter.	87,94%	10,21%	1,59%	0,26%	100,0%
Fondo Formazione PMI	70,66%	25,50%	3,67%	0,17%	100,0%
Fondo Artigianato Formazione	90,89%	8,88%	0,23%	0,01%	100,0%
For.Te	84,00%	13,08%	2,26%	0,66%	100,0%
Totale	81,91%	14,70%	2,83%	0,56%	100,0%

Fonte: Elaborazioni ISFOL - Area Politiche e Offerte per la Formazione Continua su dati MLPS/INPS

Tabella 3 - Distribuzione percentuale delle adesioni e dei lavoratori aderenti per Regione

Regioni	Adesioni	Lavoratori
Piemonte	8,0	9,2
Valle D'Aosta	0,3	0,2
Liguria	2,0	1,8
Lombardia	21,7	28,7
Veneto	14,0	12,1
Trentino Alto Adige	3,8	2,4
Friuli Venezia Giulia	2,9	2,5
Emilia Romagna	13,5	12,1
Toscana	6,8	5,8
Marche	3,4	2,7
Umbria	1,4	1,2
Lazio	3,1	8,0
Abruzzo	1,0	1,2
Molise	0,3	0,2
Campania	3,4	3,2
Puglia	4,1	2,7
Basilicata	0,8	0,6
Calabria	1,5	0,8
Sicilia	4,8	3,1
Sardegna	3,2	1,5
Non attribuibili	0,0	0,0
Totale	100,0	100,0

Fonte: Elaborazioni ISFOL - Area Politiche e Offerte per la Formazione Continua su dati MLPS/INPS

A completamento di queste brevi considerazioni sugli aspetti territoriali del fenomeno, la tabella seguente riporta la distribuzione percentuale delle adesioni ad alcuni Fondi nelle quattro grandi Circostrizioni territoriali. Pur essendo frutto di una elaborazione del novembre 2007 emerge una coerenza di fondo (che non sembra attualmente mutata) tra le vocazioni dei diversi organismi e la loro maggiore influenza in alcune aree del Paese. Può essere rilevata infatti una presenza relativamente maggiore di Fondimpresa nel Nord - Ovest, di Fonccop al Centro, di Fondo Professioni nel Nord-Est; una forte presenza di Fon.Ter al Sud così come del Fondo Formazione PMI; una relativamente bassa diffusione al Sud del Fondo Artigianato Formazione (che sconta anche la distribuzione territoriale delle imprese artigiane molto numerose proprio al Nord e al Centro); una decisa vocazione verso il Sud, subito espressa dal nuovo entrato Fon.Arc.Com e un sostanziale equilibrio nazionale degli aderenti a FondER.

Tabella 4 - *Distribuzione territoriale delle adesioni ad alcuni Fondi Paritetici (Valori percentuali - Novembre 2007)*

Fondi	Nord - Ovest	Nord - Est	Centro	Sud	Italia
Fon.Ar.Com.	2,5%	0,1%	2,6%	10,6%	3,1%
Fon.Coop	1,8%	2,0%	3,1%	2,5%	2,2%
Fondimpresa	11,6%	8,2%	10,9%	8,7%	9,8%
Fondoprofessioni	6,0%	7,2%	5,8%	6,3%	6,4%
Fond.E.R.	1,9%	1,4%	1,9%	1,7%	1,7%
Fon.Ter.	5,7%	9,3%	13,0%	18,5%	10,3%
Fondo Formazione PMI	10,7%	3,5%	7,3%	15,6%	8,5%
Fondo Artigianato Formazione	38,2%	44,8%	37,8%	21,2%	37,6%
For.Te	21,6%	23,4%	17,6%	14,9%	20,5%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaborazioni ISFOL - Area Politiche e Offerte per la Formazione Continua su dati MLPS/INPS e ISTAT

3. L'utilizzo delle risorse finanziarie

Considerando sia le erogazioni del Ministero per la fase di *start-up*, sia i trasferimenti INPS (commisurati alle adesioni delle imprese), i Fondi Paritetici dovrebbero aver ricevuto, dal gennaio 2004 ad oggi, circa 1.420 milioni di euro (di cui, 1.220 dall'INPS e 200 dal Ministero del Lavoro).

Per quanto riguarda la quantificazione delle spese da loro effettuate si deve tener presente che esse, secondo la normativa vigente, sono distinte nelle seguenti tre tipologie:

- *Spese di gestione* (non superiori all'8% delle disponibilità annuali per i primi tre anni di attività, al 6% per i successivi due anni e al 4% dal sesto anno in poi);
- *Spese propedeutiche alla realizzazione dei Piani Formativi* (che comprendono tutte quelle spese per attività di supporto e assistenza alle imprese

aderenti, per l'informazione e la pubblicità, per le procedure di raccolta, selezione e valutazione delle proposte progettuali, per l'analisi della domanda e dei fabbisogni formativi degli aderenti, per la predisposizione del monitoraggio fisico, finanziario e procedurale);

- *Spese dirette alla realizzazione dei Piani Formativi.*

La terza voce rappresenta come ovvio la parte più rilevante della spesa.

I Fondi Paritetici finanziano i Piani formativi proposti dalle imprese attraverso due modalità:

- l'Avviso pubblico (con cui viene stanziata una certa quota di risorse e si raccolgono le proposte provenienti dai territori);
- il cosiddetto Conto Aziendale (con cui i Fondi, tenendo memoria di quanto versato dalle singole imprese, commisurano alle quote versate il contributo ad esse erogato).

Il prospetto seguente illustra gli stanziamenti dei Fondi Paritetici realizzati attraverso gli Avvisi pubblici. Le somme sono da intendersi al netto di eventuali rifinanziamenti operati a fronte di un livello di domanda superiore agli importi stanziati e al lordo di eventuali mancati impieghi per un livello di domanda inferiore allo stanziamento dei singoli Avvisi. Considerando anche tali integrazioni aggiuntive o mancati impieghi si può stimare un impegno complessivo di circa 760 milioni di euro.

Tabella 5 - *Stanziamenti dei Fondi Paritetici per mezzo di Avvisi pubblici (al luglio 2008)*

Fondi	Totale
Fon.Coop	39.891.683,18
Fon.Ter	56.817.340,78
Fondimpresa	215.637.400,00
Fondir	27.870.000,00
Fondirigenti	12.497.000,00
Fondo Artigianato Formazione	64.879.056,00
Fondo Dirigenti PMI	583.740,00
Fondo Formazione PMI	61.000.000,00
Fondoprofessioni	11.250.000,00
For.Te	212.535.497,76
Fond.Er	3.000.000,00
Fon.Ar.Com	1.000.000,00
Totale	706.961.717,72

Minori informazioni si hanno sul fronte delle risorse impiegate attraverso il Conto Aziendale (utilizzato al momento solo da Fondimpresa, Fon.Coop e Fondirigenti). Tuttavia, tale quota può essere stimata con un buon margine di attendibilità in una cifra totale compresa tra i 30 e i 40 milioni di euro. Anche considerando quindi le spese di gestione e propedeutiche (come definite in precedenza) i Fondi non sembrano attualmente nelle condizioni di esaurire interamente il flusso annuo di risorse a loro disposizione.

A questo proposito deve essere precisato che le risorse finanziarie ordinarie, trasferite dall'INPS, assumono un volume particolarmente ingente (pari a circa 350 milioni di euro l'anno) e che a ciò deve essere sommato quanto reso disponibile dagli altri strumenti di sostegno alla Formazione Continua (le risorse trasferite dal Ministero del Lavoro alle Regioni in attuazione della legge 236/93 e della legge 53/00 sono state mediamente pari a circa 50-60 milioni di euro all'anno a cui si deve aggiungere il FSE, diretto ad una platea più vasta comprendente, tra l'altro, i lavoratori autonomi e i titolari di impresa).

Non deve sorprendere quindi una certa difficoltà nel reperire la domanda formativa da finanziare. Tutti i Fondi hanno acquisito consapevolezza del problema e in quest'ultimo anno si sono moltiplicate le iniziative rivolte ad azioni di sensibilizzazione diretta dei territori e delle imprese; è inevitabile e, in una certa misura desiderabile, che ciò passi anche per un rafforzamento delle strutture centrali, ma soprattutto territoriali dei Fondi stessi. In questo senso sembra auspicabile un maggiore impegno nelle attività di assistenza tecnica alle imprese finalizzata ad una valorizzazione della domanda potenziale di formazione continua, che è intrinsecamente molto elevata ma affronta, in particolare nella piccola e piccolissima dimensione produttiva, una forte difficoltà di emersione.

4. Una prima sintesi dei risultati

Dalla partenza operativa (collocabile nel secondo semestre del 2004 con l'emanazione dei primi Avvisi pubblici) al 30 giugno 2007, i Fondi Paritetici hanno approvato circa di 4.900 Piani formativi, coinvolgendo più di 29mila imprese e quasi 580mila lavoratori (Tabella 6).

Tabella 6 - *Piani formativi finanziati, imprese e lavoratori coinvolti dall'avvio delle attività al 30 giugno 2007*

Fondi	Piani	Imprese coinvolte	Imprese	Lavoratori coinvolti	Lavoratori per Piano	Lavoratori per Impresa
	formativi finanziati		per Piano			
	(A)	(B)	B/A	(C)	C/A	C/B
Fon.Coop	386	1.431	3,71	20.845	54,00	14,57
Fon.Ter	707	1783	2,52	30.647	43,35	17,19
Fondimpresa	184	7.735	42,04	105.523	573,49	13,64
Fondir	332	544	1,64	7.314	22,03	13,44
Fondirigenti	246	3.799	15,44	11.572	47,04	3,05
Fondo Artigianato Formazione	740	5.769	7,80	24.410	32,99	4,23
Fondo Dirigenti PMI	25	37	1,48	87	3,48	2,35
Fondo Formazione PMI	910	3.274	3,60	22.890	25,15	6,99
Fondoprofessioni	383	1.722	4,50	8.814	23,01	5,12
For.Te	983	2.984	3,04	347.535	353,55	116,47
Totale	4.896	29.078	5,94	579.637	118,39	19,93

N.B. I dati riportati sono di diversa natura: alcuni Fondi hanno avuto modo di fornire dati relativi ad attività effettivamente avviate o concluse, altri hanno potuto fornire dati di "approvazione", relativi cioè a quanto previsto nei Piani formativi.

Fonte: Elaborazioni ISFOL - Area Politiche e Offerte per la Formazione Continua su dati MLPS

Come ovvio, tra i Piani finanziati esiste una elevata eterogeneità. Si passa infatti da quelli aziendali di piccolissima dimensione a quelli individuali, con i quali viene assegnato un singolo voucher, ai grandi Piani territoriali e settoriali di ingente dimensione (molto frequenti proprio nel triennio di *start-up*).

Il numero di imprese per Piano formativo (un buon indicatore delle strategie seguite dai Fondi per raccogliere e organizzare la domanda) è calato progressivamente nel corso del tempo, passando da 8 imprese per Piano nel 2006 a circa 6 nel 2007; di anno in anno, sono state raggiunte percentuali crescenti di potenziali beneficiari (tabella seguente), al giugno 2007 era stato coinvolto complessivamente il 10,3% dei lavoratori delle imprese aderenti.

Tabella 7 - *Percentuali di coinvolgimento delle imprese aderenti ai Fondi e dei loro lavoratori nei Piani formativi finanziati (aggiornamento al 30 giugno 2007)*

Fondi	Adesioni espresse	Imprese coinvolte	%	Lavoratori aderenti	Lavoratori coinvolti	%
Fon.Coop	9.627	1.431	14,9	359.315	20.845	5,8
Fon.Ter	44.712	1783	4	329.486	30.647	9,3
Fondimpresa	42.257	7.735	18,3	2.272.980	105.523	4,6
Fondir	3.141	544	17,3	24.114	7.314	30,3
Fondirigenti	10.376	3.799	36,6	62.675	11.572	18,5
Fondo Artigianato Formazione	162.516	5.769	3,5	646.455	24.410	3,8
Fondo Dirigenti PMI	521	37	7,1	1.497	87	5,8
Fondo Formazione PMI	36.709	3.274	8,9	417.356	22.890	5,5
Fondoprofessioni	27.851	1.722	6,2	111.075	8.814	7,9
For.Te	88.419	2.984	3,4	1.344.466	347.535	25,8
Totale	426.129	29.078	6,8	5.569.419	572.203	10,3

Fonte: Elaborazioni ISFOL - Area Politiche e Offerte per la Formazione Continua su dati MLPS

Entro la fine del 2008 saranno disponibili i dati del Sistema permanente di monitoraggio delle attività formative finanziate dai Fondi Paritetici Interprofessionali, costruito dall'ISFOL e da Italia Lavoro S.p.A. per conto del Ministero del Lavoro, con la collaborazione degli stessi Fondi. I primi dati sperimentali, raccolti secondo il nuovo standard, sono pervenuti al Ministero nel corso dei mesi di agosto e settembre 2008 e sono tuttora in fase di normalizzazione ed elaborazione.

È possibile tuttavia anticipare alcune informazioni di sintesi: dalla loro partenza al giugno 2008, i Fondi Paritetici potrebbero aver finanziato complessivamente circa 6.500 Piani formativi coinvolgendo circa 40 mila imprese e 850 mila lavoratori, raggiungendo quindi il 14% dell'utenza potenziale. Tra le imprese coinvolte nelle iniziative finanziate, le grandi e le medie paiono essere decisamente sovrarappresentate rispetto alla loro consistenza in termini di adesioni. Meno accentuato del previsto sembra essere invece lo sbilanciamento delle attività tra Centro-Nord e Sud; ciò potrebbe essere dovuto essenzialmente alle quote di riserva che spesso gli Avvisi di alcuni

Fondi fissano per il Mezzogiorno. Inaspettata appare invece la distribuzione per genere dei partecipanti che non solo sembra essere sostanzialmente equilibrata nel complesso, ma che registra, in alcuni settori e territori, una netta prevalenza femminile. Incoraggiante anche la partecipazione della classe di età tra i 25 e i 34 anni (mediamente 1 su 3) e degli over 45 (mediamente 1 su 4).

I nuovi dati, che verranno presentati nel prossimo Rapporto al Parlamento (previsto per il mese di dicembre) consentiranno, tra l'altro, una lettura approfondita e attenta, declinata per Fondo, per territorio e per settore, delle tematiche formative, delle metodologie impiegate, delle caratteristiche di dettaglio dei partecipanti e delle imprese di provenienza.

5. Il rapporto con la domanda potenziale

Gli Avvisi pubblici con cui i Fondi definiscono periodicamente le priorità strategiche e operative, si differenziano notevolmente sulla base dell'adozione di strategie peculiari nell'approccio con la domanda formativa proveniente dalle imprese aderenti.

Oggetto specifico del finanziamento dei Fondi è il Piano Formativo Concordato tra le Parti sociali. Naturalmente la dimensione dell'Accordo tra le Parti dipende dal respiro del Piano formativo stesso: in caso di Piani aziendali l'accordo coinvolgerà la stessa impresa e le rappresentanze sindacali interne, diversamente, nei grandi Piani di carattere territoriale e settoriale, interverranno le rappresentanze di livello corrispondente.

Secondo le previsioni normative i Piani formativi possono assumere la forma aziendale, settoriale, territoriale o individuale. Ciò non ha impedito che ben presto la gamma delle possibilità si arricchisse, ad esempio con le accezioni di Piano di filiera o distrettuale, introdotte dal Fondo Artigianato Formazione (che rappresenta un laboratorio ideale per sperimentare forme di coinvolgimento delle imprese piccole e piccolissime solitamente poco interessate dalle iniziative di formazione continua).

Generalmente, nella sua sostanza, il Piano formativo è inteso come un dispositivo di programmazione concordato con le parti sociali sulla base delle priorità di intervento del territorio o del settore o dell'azienda o del Fondo stesso, mentre i singoli progetti o azioni o interventi formativi che (necessariamente) compongono il Piano, rappresentano gli strumenti che attuano gli obiettivi e le linee generali individuate dal Piano formativo stesso.

Con l'emanazione degli Avvisi i Fondi Paritetici hanno avuto modo di formulare una gamma piuttosto variegata di priorità operative e di direttrici di intervento, tra le quali ricorrono con una certa frequenza:

- la qualificazione/riqualificazione dei lavoratori o dei dirigenti;
- l'adeguamento e aggiornamento delle competenze;
- i processi di innovazione nelle imprese;
- la sicurezza sui luoghi di lavoro.

Anche se l'avvio operativo è relativamente recente alcuni organismi si stanno orientando verso un arricchimento della loro strumentazione, ad esempio con il varo di procedure per la raccolta di proposte finalizzate alla creazione di cataloghi dell'offerta da utilizzare in particolare per l'accesso individuale o con il finanziamento di iniziative propedeutiche alla formazione vera e propria (si tratta di modalità di sostegno alle scelte del lavoratore nella forma di *assessment, orientamento o bilancio delle competenze*) realizzate da enti accreditati, oppure, ove convenzionati, anche dai Centri per l'Impiego.

Nella stessa ottica di arricchimento e rafforzamento è da considerare l'emissione di Avvisi per il finanziamento delle cosiddette attività propedeutiche. Si tratta in sostanza di iniziative con cui i Fondi raccolgono al loro esterno soluzioni operative e strumenti finalizzati a migliorare la propria attività.

Per quanto riguarda alcuni altri importanti aspetti operativi, si può osservare una certa uniformità di comportamento: per l'attività formativa i limiti massimi per il Costo ora/allievo sono compresi in genere tra i 17 e i 25 euro; nel caso di iniziative sperimentali, particolarmente caratterizzate, si può arrivare fino a 35-40. Più elevati sono i limiti fissati per i Piani individuali (sostenuti in genere con la concessione di voucher) per i quali sono previsti limiti fino a 100 euro ora/allievo. Alcuni Fondi specificano anche i limiti di costo per le attività seminari (in genere compresi tra i 4 e gli 8 euro ora/allievo). Per quanto riguarda invece la durata della formazione si va da un minimo di 8-16 ore ad un massimo di 80.

Tutti i Fondi hanno identificato i beneficiari delle attività formative nei lavoratori per i quali l'impresa versa il contributo dello 0,30% cioè, generalmente, i lavoratori dipendenti a tempo indeterminato o determinato (in quest'ultimo caso viene richiesta un'anzianità minima in azienda). Alcuni Fondi, sulla base delle particolarità del loro bacino di utenza, hanno ammesso anche i lavoratori stagionali (si tratta, come prevedibile, di quelli rappresentativi del terziario e quindi anche del settore turistico). Altri ancora ammettono espressamente i lavoratori temporaneamente sospesi per crisi congiunturale, riorganizzazione aziendale e/o riduzione temporanea di attività, per i quali l'impresa non versa il contributo.

I soggetti presentatori dei Piani formativi sono in genere le aziende, sia in forma singola che associata, agenzie formative e Università (per conto delle imprese) e, naturalmente, associazioni temporanee costituite tra di essi. Nel rispetto delle regole vigenti, gli organismi attuatori devono essere accreditati presso le Regioni. Alcuni Fondi hanno previsto, in aggiunta all'accreditamento regionale, delle proprie procedure interne per la formazione di proprie *short list*. In linea teorica la logica dell'accreditamento interno al Fondo non configge con quella dell'accreditamento regionale ma risponde allo scopo di creare gruppi di "attuatori/fornitori" della formazione specializzati nei confronti di specifiche utenze o di specifiche tematiche formative. Simili strategie di azione sono state sperimentate anche in Paesi dove gli organismi bilaterali per la promozione e il finanziamento della formazione continua operano già da molti anni.

6. Un sistema nazionale di sostegno alla Formazione Continua integrato e coerente

Le attività finanziate dai Fondi Paritetici si aggiungono a quelle ordinariamente sostenute dalle Regioni attraverso la legge 236/00, la legge 53/00 e il FSE. Sempre più pressante in tale contesto è l'esigenza di un sufficiente grado di coordinamento, in particolare in fase di programmazione. In assenza di strategie condivise cresce il rischio di produrre sovrapposizioni in ordine, sia alle tipologie dei beneficiari, sia alle imprese, che ai territori.

Si fa strada tra gli attori coinvolti (in primo luogo le parti sociali promotrici dei Fondi, i responsabili dei Fondi stessi e le Regioni ma anche il Ministero del Lavoro) l'esigenza di individuare luoghi strutturati di confronto. In questo senso si muove il recente Accordo trilaterale in via di definitivo perfezionamento (tra Regioni, Ministero e Parti sociali) nel quale si auspica la costruzione di un *"sistema nazionale di FC, progressivamente ordinato, integrato, non concorrenziale"* e si concorda (per sostenere la creazione del sistema) sul rafforzamento della funzione tecnica e di coordinamento dell'Osservatorio nazionale per la formazione continua, previsto dalla normativa istitutiva dei Fondi. L'Osservatorio³ ben si presta ad assumere il ruolo di *luogo unitario di confronto strategico e programmatico* considerando anche le funzioni che la normativa gli attribuisce:

- a) elaborare proposte di indirizzo attraverso la predisposizione di linee-guida valorizzando, per tale finalità, apporti e contributi dei componenti del nuovo organismo e dei soggetti istituzionali che, in questi anni, hanno maturato significative competenze d'indirizzo nel campo della formazione continua;
- b) esprimere pareri e valutazioni in ordine alle attività svolte dai Fondi, anche in relazione all'applicazione delle suddette linee-guida.

Tra i compiti che l'Osservatorio potrà assumere c'è senz'altro il sostegno alla costruzione di un sistema nazionale di monitoraggio della formazione continua, ormai necessario per il moltiplicarsi dei centri di organizzazione e gestione degli strumenti di sostegno. Un'informazione prontamente disponibile e condivisa su quanto e cosa si intende realizzare (e su quanto si è concretamente realizzato) rappresenta la condizione indispensabile per elaborare una programmazione efficace del sostegno finanziario sia pubblico che privato ed uscire da una logica di risposta immediata alle necessità contingenti. Un sistema nazionale di monitoraggio, strutturato nel rispetto della specificità dei diversi soggetti, è poi un pilastro fondamentale di un sistema

³ L'Osservatorio è composto da: 2 rappresentanti del Ministero del Lavoro; 4 rappresentanti delle Regioni designati dalla Conferenza permanente; 18 rappresentanti di ciascuna delle Confederazioni delle Organizzazioni Sindacali dei datori di lavoro e delle Organizzazioni Sindacali dei lavoratori maggiormente rappresentative sul piano nazionale; il consigliere di parità, componente la Commissione centrale per l'impiego.

■ nazionale di formazione continua concretamente operante (al di là delle enunciazioni normative e delle mere dichiarazioni di principio).

Un'ulteriore, importantissima spinta verso un'integrazione programmatica proviene, infine, da quanto disposto dalla Commissione Europea per il nuovo periodo di programmazione dei Fondi Strutturali 2007–2013 ed in particolare per il FSE. In questo senso, qualora i datori di lavoro e i lavoratori contribuiscano collettivamente a sostenere finanziariamente le azioni del Fondo Sociale, tale contributo finanziario, sebbene si tratti di spesa privata, dovrebbe essere incluso ai fini del calcolo della quota di cofinanziamento nazionale. Questo principio è ribadito ulteriormente nell'articolo 11 del regolamento nella parte in cui si specifica che: *“il Fondo Sociale contribuisce alla spesa ammissibile che (...) può includere le risorse finanziarie costituite collettivamente da datori di lavoro e lavoratori”*.

Non si tratta, in effetti di qualcosa di assolutamente inedito: in Francia, dove organismi paritetici settoriali dedicati al sostegno della formazione continua esistono da anni, la loro partecipazione attiva alla gestione del Fondo Sociale Europeo è già stata ampiamente sperimentata. Naturalmente ciò è avvenuto in stretto accordo con le autorità pubbliche di livello locale.

La formazione permanente: i percorsi e le aspettative degli adulti

GIOVANNA SPAGNUOLO¹

Parole chiave:
Istruzione
e formazione
permanente,
Doxa,
Scolarizzazione,
Occupabilità

*"The concept of lifelong learning appears
as one of the keys to the XXIst century"*

(J. Delors, UNESCO 1996)

1. La valorizzazione del capitale umano e sociale

La competitività nell'economia, l'internazionalizzazione dei mercati, il prolungamento della vita attiva, la diffusione di Internet e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono tra le priorità che le politiche del lavoro e della formazione devono considerare nell'interesse dei diritti e del benessere sociale dei cittadini europei.

Da qui l'esigenza di investire su istruzione e formazione permanente (*lifelong learning*) in particolare per le fasce di popolazione a rischio come i lavoratori in età matura o poco qualificati e i giovani in uscita dal mercato del lavoro.

La sfida a cui siamo chiamati non è solamente economica ma, prima di tutto, progettuale e culturale si legge nella prefazione al Libro verde "La vita

¹ Ricercatrice ISFOL Area Politiche e Offerte per la Formazione Iniziale e Permanente.

buona nella società attiva” diffuso alla consultazione pubblica dal Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali².

In tale contesto l’istruzione e la formazione rappresentano un *valore* sul quale investire non solo per valorizzare il capitale umano, risorsa strategica per la competitività, ma anche per sviluppare le potenzialità di ogni singola persona lungo tutto il corso della vita per il potenziamento dei diritti di cittadinanza.

L’apprendimento degli adulti³, si realizza in una pluralità di situazioni o di contesti – in famiglia, sul posto di lavoro, nella vita sociale – in particolar modo al di fuori delle sedi formali finalizzate all’istruzione, come la scuola e l’università, per allargarsi al volontariato, alle infrastrutture culturali e ai *mass media*, all’associazionismo.

Le dimensioni dell’*esperienza* e del *contesto* qualificano l’apprendimento rivolto agli adulti come un processo di interazione e di condivisione sociale: ne sono un esempio organizzativo i fenomeni della *City Learning* (OCSE, 2001)⁴ della *Community Learning* (Luciano, 2003)⁵, delle comunità di pratiche (Wenger, 2006)⁶ e del *Knowledge Management*.

È con l’obiettivo di valorizzare il patrimonio di conoscenze e competenze acquisite non esclusivamente nell’ambito istituzionale-formale, che l’Unione ha approntato una serie di strumenti e di dispositivi – dal portafoglio *Europass*, al modello *European Qualification Framework* (EQF), alla metodologia *European Credit for Vocational and Educational Training* (ECVET) – tramite i quali è possibile vedere validate e riconosciute le proprie esperienze professionali e formative, ed ottenere così sia l’accesso ai percorsi di istruzione e formazione superiori che alla mobilità professionale e sociale.

In particolar modo per la formazione rivolta agli adulti la Commissione Europea⁷ indica una serie di priorità sulle quali intervenire per promuovere la partecipazione degli adulti alla formazione. Tra queste: garantire la qualità dell’offerta, assicurare il riconoscimento e la convalida dei risultati dell’apprendimento non formale ed informale, investire sulla popolazione più

² Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, *La vita buona nella società attiva. Libro verde sul futuro del modello sociale*, Documento per la consultazione pubblica, 25 luglio 2008.

³ KOLB D., *Experimental Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1984; AUSEBEL D.P., *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano, 1991; KNOWLES M., *Quando l’adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano, 1997; WATZLAWICK P., *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano, 2006.

⁴ OCSE, *Cities and regions in the new learning economy*, Paris, 2001.

⁵ LUCIANO A., “Le comunità di apprendimento: una risposta possibile alla domanda di formazione degli adulti”, in ISFOL, *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso. Primo Rapporto sulla domanda*, I libri del FSE, Roma, 2003, pp. 227-239.

⁶ WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.

⁷ Commissione delle Comunità Europee, *Comunicazione della Commissione “Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere”*, COM (2006) 614 Definitivo, Bruxelles, 26 novembre.

anziana e sui migranti, eliminare gli ostacoli alla partecipazione e promuovere la domanda.

2. La domanda di formazione degli adulti in Italia

Lo scenario appena descritto fa da sfondo alla Seconda Rilevazione ISFOL 2005 su “*La domanda di formazione permanente degli adulti in Italia*” della quale presentiamo una sintesi significativa dei risultati.

Per la descrizione e l’approfondito commento delle risultanze ottenute dall’indagine si rinvia al volume ISFOL, *La partecipazione degli adulti alla formazione permanente. Seconda Rilevazione Nazionale sulla Domanda*, I libri del FSE, Roma, 2008⁸.

⁸ La “*Seconda Rilevazione Nazionale ISFOL 2005 sulla Domanda di formazione permanente degli adulti*” di età compresa tra i 25 e i 64 anni è stata realizzata dall’ISFOL - Area Politiche e Offerte per la Formazione Iniziale e Permanente, nell’ambito dell’Azione di sistema “Formazione permanente” del PON del Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, e rappresenta il secondo monitoraggio nazionale sul livello di partecipazione degli adulti alle attività di formazione permanente. L’indagine è stata presentata in occasione del convegno ISFOL *Life is learning. La partecipazione degli adulti alla formazione e le strategie per l’apprendimento permanente* tenutosi a Roma il 24 ottobre 2007. Si rinvia per gli approfondimenti alla pubblicazione ISFOL, *La partecipazione degli adulti alla formazione permanente. Seconda Rilevazione Nazionale sulla Domanda*, I libri del FSE, Roma, 2008. Il volume è strutturato in cinque parti. La Prima parte (Gli scenari) è dedicata nel capitolo 1 ad una mirata illustrazione del ruolo delle politiche e delle azioni intraprese a livello comunitario sul sistema di apprendimento permanente con l’accento sulle tre politiche per l’istruzione e formazione permanente, per l’occupazione e per la coesione sociale. Sono proposti specifici approfondimenti relativi alla definizione di apprendimento permanente e educazione degli adulti e a temi trasversali e determinanti per il *lifelong learning* come le competenze chiave per la cittadinanza attiva, la qualità della formazione, il sistema *European Qualification Framework* (EQF), l’istituzione di *Europass* nell’ambito di un quadro unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze. La Seconda parte (La ricerca: impostazione, obiettivi e metodologia) delinea nel capitolo 2 gli obiettivi, l’impianto metodologico della ricerca e le caratteristiche socio-demografiche degli adulti intervistati. Si rinvia all’Appendice la descrizione dettagliata delle fasi della ricerca e del questionario di rilevazione.

La Terza parte (Il quadro conoscitivo) prende in considerazione i percorsi dell’apprendimento formale e quindi il livello d’istruzione e formazione conseguito nell’ambito scolastico-formativo, soffermandosi sui tempi e sui motivi dell’interruzione degli studi (capitolo 3) e la propensione al rientro in formazione (capitolo 4); si sonda anche il livello di conoscenza delle lingue straniere (capitolo 5) e delle conoscenze informatiche nell’uso del personal computer e dei programmi informatici (capitolo 6). Il capitolo 7 è dedicato ai percorsi dell’apprendimento non formale ed informale: si sono sondate le attività formative durante il percorso scolastico, la partecipazione all’associazionismo, la fruizione di attività culturali e dei *media*. Il capitolo 8 (La formazione continua) descrive la formazione svolta dagli occupati nei comparti del privato, del pubblico e del lavoro autonomo e focalizza l’attenzione sulle principali determinanti che favoriscono o inibiscono la partecipazione. Il capitolo 9 descrive la formazione per finalità personali svolta dagli adulti approfondendo le motivazioni della mancata partecipazione. Il capitolo 10 è dedicato alla formazione per l’occupabilità svolta dai non occupati al fine di aumentare la loro possibilità di trovare un’occupazione o di migliorare in futuro la posizione nella professione. Il capitolo 11 illustra la propensione alla formazione: dopo aver descritto il livello di partecipazione degli adulti nel percorso scolastico-universitario e della formazione sul lavoro si ri-

La Seconda Rilevazione sulla Domanda di formazione degli adulti in Italia di età compresa tra i 25 e i 64 anni (circa 33 milioni di persone, ISTAT 2001), svolta con la collaborazione dell'Istituto DOXA, individua il grado di partecipazione alle attività formative nei *percorsi formali, non formali ed informali* descrivendo i bisogni e le aspettative espressi dalla popolazione adulta in merito alla formazione.

La Rilevazione campionaria è stata realizzata attraverso interviste telefoniche CATI ad un campione di 3.000 adulti e interviste dirette di approfondimento a 150 soggetti⁹ e ha sondato vari aspetti: il progresso formativo, la formazione all'occupabilità e alla cittadinanza attiva, la propensione verso l'attività formativa orientata al proprio aggiornamento professionale e/o all'accrescimento personale.

Inoltre sulla base di ulteriori elaborazioni delle risultanze ottenute si sono individuati *cluster o tipi di utenza* specifici rispetto ai quali rimodellare l'azione e l'offerta di formazione.

Il quadro conoscitivo nazionale restituito e i *trend* emersi nel confronto con la Prima Rilevazione 2002 (ISFOL, 2003) permettono alcuni spunti di riflessione sul livello di partecipazione degli adulti alla formazione e sulle preferenze e le aspettative evidenziate dalla domanda potenziale.

3. I percorsi formali di istruzione e formazione

La Seconda Rilevazione sulla Domanda, pur confermando l'innalzamento del livello di scolarizzazione della popolazione italiana in particolare nel segmento dei giovani, evidenzia come solo il 9% dei 3.000 intervistati ha completato gli studi universitari (con una laurea o con un diploma universitario) e il 26% la scuola secondaria superiore; il 36% possiede il titolo di

leva l'interesse a svolgere attività di formazione per motivazioni personali e i temi sui quali si è orientati, rilevando una serie di indicazioni e preferenze espresse da coloro che hanno dichiarato di essere propensi a fare formazione, nonché i vincoli alla partecipazione.

La Quarta parte (Gli snodi strategici) pone l'accento su determinati nodi strategici per il consolidamento del sistema di apprendimento permanente. Il capitolo 12 riporta il livello di familiarità con la tecnologia internet al fine di sondare la propensione al suo utilizzo in autoformazione o e-learning. Il capitolo 13 è dedicato al ruolo dell'informazione nell'intercettare target di adulti per la formazione e ai temi della conoscenza sull'offerta nel territorio e dell'orientamento nelle scelte formative. Il capitolo 14 tratta il tema della motivazione alla formazione dimostrando come l'esperienza personale e le scelte del percorso di apprendimento siano determinanti per aumentare la partecipazione alla formazione permanente degli adulti.

La Quinta parte (L'analisi delle corrispondenze e i *cluster* di utenza) propone una serie di approfondimenti nel capitolo 15 sul rapporto tra l'interesse alla formazione ed i comportamenti culturali espressi dagli adulti e il tipo di esposizione ai media attraverso l'analisi delle corrispondenze. Nel capitolo 16 si individuano cluster di utenza distinti, anche secondo un differente atteggiamento alla formazione, e verso i quali orientare opportuni interventi e percorsi formativi.

⁹ La rilevazione ha fatto riferimento alle attività di formazione svolte dagli adulti nell'anno precedente (2004) e nelle 4 settimane precedenti l'intervista (nel 2005) in coerenza con i criteri temporali di indagine di EUROSTAT sulla partecipazione al *lifelong learning* in Europa.

scuola media inferiore e il 23% di scuola elementare (o nessuna scuola); il 6% ha conseguito una qualifica professionale.

Il 2% degli individui contattati stava ancora frequentando scuole o corsi per conseguire un titolo di studio: sono giovani quasi tutti iscritti all'università e di età compresa tra 25 e 34 anni.

Quasi metà (49%) degli intervistati non frequentanti alcun tipo di scuola/corso al momento dell'intervista avrebbe voluto continuare a studiare, quando ha lasciato la scuola: infatti un quarto (25%) era "molto interessato" a continuare gli studi ed un quarto (24%) "abbastanza interessato".

I dati sono rimasti sostanzialmente immutati rispetto alla Prima Rilevazione della Domanda di formazione permanente degli adulti nel 2002.

Infatti, come nel 2002¹⁰, se si considera la distribuzione del campione per età, si rileva che si confermano molto interessati a continuare a studiare il 17% di coloro che hanno attualmente meno di 35 anni, il 25% degli adulti di 35-44 anni, il 26% fra 45 e 54 anni ed il 32% dopo i 54 anni (nella classe di età in cui molti non hanno potuto completare la scuola dell'obbligo).

L'interesse a continuare a studiare dunque aumenta con l'innalzamento dell'età: al contrario il *no* deciso è concentrato nella fascia di età più giovane mentre decresce con l'aumentare dell'età (dal 53,6% nella classe di età 25-34 al 35,7% nella classe di età 55-64 anni).

Sono le donne le più motivate a continuare gli studi; infatti rappresentano il 31% contro il 20% degli uomini.

La motivazione economica è la ragione principale addotta dai soggetti più anziani (il 46% dei 55-64enni e il 32% dei 45-54enni) i quali, probabilmente, sono stati costretti ad interrompere gli studi per mancanza di risorse finanziarie o per aiutare la propria famiglia. Sull'interruzione degli studi degli intervistati più giovani – che hanno tra l'altro conseguito titoli di studio più elevati – hanno concorso anche altre motivazioni, tra le quali lo scarso interesse per lo studio per un cattivo rapporto con la scuola e la volontà di imparare un mestiere come mezzo per raggiungere l'indipendenza economica ("volevo lavorare"/ "volevo imparare un mestiere") (16%).

Le *ragioni familiari*, quali il matrimonio o l'assistenza a parenti, sono state citate più frequentemente dalle donne (18% contro 7%), come emerso anche nella Prima Rilevazione 2002, mentre gli uomini hanno menzionato più spesso il lavoro ("*dovevo lavorare*", "*volevo imparare un mestiere*") (il 19% degli uomini contro il 13% delle donne).

4. La formazione per l'occupabilità

L'indagine ha sondato, inoltre, l'attività di *formazione per l'occupabilità* svolta dai non occupati – il 40,8% del campione – con l'obiettivo di indagare

¹⁰ Nel 2002 erano molto interessati a continuare a studiare il 17% dei giovani sotto i 35 anni, il 21% degli adulti di 35-44 anni, il 26% fra 45 e 54 anni e il 34% dopo i 54 anni: si ricorda che l'utenza considerata era di età compresa tra i 25 e i 70 anni.

l'eventuale partecipazione ad attività formative volte ad aumentare la loro possibilità di trovare un'occupazione o di migliorare in futuro la posizione nella professione.

Il sub campione degli adulti non occupati è composto da: casalinghe (43%), inattivi (31%), disoccupati (18%), studenti (5%), inoccupati (3%). Per quanto riguarda il titolo di studio: il 44% è in possesso della licenza elementare/nessun titolo, il 31,8% della licenza media, il 16% il diploma di secondaria superiore, il 3,3% il diploma universitario o un master o un dottorato.

La partecipazione alle attività formative è avvenuta in prevalenza: *esclusivamente per arricchimento e interesse personale* (48%); *per un migliore inserimento lavorativo* (35%); *per trovare un'occupazione* (33%); *per iniziare un'attività privata* (10%). I canali informativi attraverso i quali gli intervistati (non occupati) sono venuti a conoscenza delle attività di formazione sono stati: *i familiari, gli amici e i colleghi* (37%), *il luogo di lavoro precedente* (16%) e *gli istituti scolastici diurni o serali* (14%).

5. La formazione per i propri interessi personali

Dei 3.000 intervistati, nel corso del 2004, poco più del 12% ha svolto attività di *formazione per interessi personali*, sia attraverso la partecipazione a corsi che attraverso l'acquisto di dispense e/o fascicoli presso le edicole, le librerie, o in abbonamento. La partecipazione di adulti ad attività di formazione per fini personali, simile tra i due sessi, è diffusa tra i più giovani.

Sono soprattutto gli occupati e le persone con un livello d'istruzione più elevato gli adulti più propensi a svolgere attività di formazione confermando, come già emerso nella Prima Rilevazione 2002¹¹, una maggiore predisposizione a partecipare ad attività formative fra gli intervistati con cultura superiore.

Conformemente all'indagine precedente (2002), gli intervistati hanno citato in prevalenza le stesse tematiche: artistico-musicali (27%); l'informatica di base (11%); le tematiche sportive (10%); i temi di cucina, *sommelier*, taglio e cucito (7%).

In generale gli adulti sono stati spinti a partecipare alle iniziative formative perché motivati in larga prevalenza *per interesse personale* (81%) e in misura molto minore per *migliorare il proprio lavoro*.

6. La partecipazione all'associazionismo, la fruizione di attività culturali e dei *mass media*

Nella formazione dell'individuo assume importanza l'acquisizione contestualizzata di abilità attraverso l'esperienza, il sistema di relazioni sociali e

¹¹ Nel 2002 era interessato alla formazione il 22% degli adulti che avevano completato una scuola secondaria e l'8% degli altri intervistati, prevalentemente anziani.

lo stile di vita che l'adulto conduce attraverso la fruizione di attività culturali o l'esposizione ai *mass media*, la partecipazione all'associazionismo.

Sono per la maggior parte in possesso di un titolo superiore e si concentrano nelle classi di età più giovane gli adulti che hanno partecipato alla vita di un'associazione (di volontariato, religiosa, sportiva).

Il livello di *partecipazione assidua alla vita di un'associazione* da parte degli adulti si presenta molto basso (14,5%).

Confrontando la Rilevazione ISFOL 2005 con quella del 2002 si rileva un incremento di 2 punti percentuali per la classe di individui che ha dichiarato "*partecipo frequentemente all'attività dell'associazione*", in particolare nelle fasce di età 25-34 anni (3,3 punti percentuali) e 55-64 anni (5,6 punti percentuali).

Attraverso l'indagine si sono rilevati, ancora, un insieme di informazioni sulla *fruizione di attività culturali e dei mass media* da parte degli intervistati. Nel corso dell'ultimo anno, uno o più volte: il 48% degli intervistati era andato al cinema, il 30% aveva visitato mostre, il 31% era entrato in un museo, il 24% era andato a concerti, il 22% era entrato in una biblioteca, il 18% a teatro e l'11% aveva partecipato a dibattiti pubblici. Inoltre nell'ultima settimana precedente l'intervista il 67% aveva guardato la televisione, il 52% aveva ascoltato la radio, il 45% aveva letto quotidiani ed il 28% libri.

La fruizione di prodotti culturali e lo stile di vita che si conduce oltre a promuovere l'emancipazione sociale rappresentano forme e canali possibili attraverso i quali intercettare gli adulti da tempo usciti dal circuito scolastico (eccetto i giovani adulti). Naturalmente a tali opportunità dovrebbero aggiungersi altre situazioni di coinvolgimento: la partecipazione politica e nel volontariato, la frequentazione di biblioteche e centri per l'apprendimento, i viaggi o gli studi all'estero, la partecipazione ad attività sportive.

La Rilevazione evidenzia una percentuale molto alta di coloro che non hanno partecipato a tali attività o forme di aggregazione: oltre l'80% infatti non ha partecipato a dibattiti pubblici né è andato in biblioteca.

Inoltre la differente esposizione ai *media* mostra in generale una selettività delle fonti di informazione, che motiverebbe una diversificazione dei canali informativi attraverso cui raggiungere i cittadini sui temi del *lifelong learning* e conseguentemente la scelta di azioni che garantiscano un accesso paritario alle attività di formazione.

7. La domanda potenziale e i vincoli alla partecipazione

L'indagine, oltre a descrivere il grado di partecipazione dell'utenza adulta nel sistema formativo istituzionale, dell'associazionismo e delle iniziative corsuali per l'occupabilità e per interessi personali (*domanda soddisfatta*), ha evidenziato la propensione alla formazione da parte di coloro che pur non avendo frequentato attività formative si dichiarano disposti a fare formazione (*domanda potenziale*).

Il 51% degli intervistati ha dichiarato di essere interessato ad attività di

formazione dirette a sviluppare interessi personali. Rispetto all'indagine del 2002 si rileva un aumento dell'interesse a partecipare alla formazione: sono soprattutto gli occupati (58%) e le persone con un livello d'istruzione più elevato.

Tra i vincoli che non sembrano facilitare la partecipazione alla formazione permanente gli intervistati hanno indicato: la mancanza di tempo in generale, la conciliazione con gli orari di lavoro, gli impegni familiari, i costi elevati dei corsi di formazione.

Nel confronto tra la Prima Rilevazione 2002 e la Seconda Rilevazione 2005 uno dei motivi principali della scarsa partecipazione alla formazione rimane la mancanza di tempo che fa emergere il grande tema della conciliazione tra i tempi di vita e di lavoro e l'obiettivo personale o collettivo di una migliore qualità della vita che passa attraverso forme, anche normative, di conciliazione di ruoli e momenti differenti nei quali si trovano gli adulti o meglio la condizione stessa di essere adulto: come genitore, cittadino, lavoratore.

Spesso però le motivazioni personali da sole non bastano per decidere di partecipare alla formazione: sempre secondo l'opinione degli intervistati occorrerebbe anche l'intervento delle istituzioni per promuovere un maggiore coinvolgimento.

Gli adulti intervistati vedono negli *Enti locali* – la Regione (46%); il Comune (19%), la Provincia (8%) – e nello *Stato* (29%) i principali attori di questo intervento volto a favorire la partecipazione dei cittadini alle iniziative di formazione; anche il *datore di lavoro* (19%) dovrebbe intervenire in tema di formazione nei riguardi dei propri dipendenti.

8. Riflessioni conclusive

La partecipazione degli adulti alla formazione permanente nel Paese si presenta con luci e ombre: alle positive trasformazioni succedutesi negli anni, si affiancano una serie di criticità le quali non completamente governate fanno dell'Italia un paese ancora lontano dagli indicatori di qualità espressi in Europa.

La Commissione ha fissato come obiettivo entro il 2010 per i sistemi educativi che almeno il 12,5% della popolazione 25-64enne debba partecipare ad iniziative di formazione: in Italia nel 2007 la partecipazione si attesta al 6,2% rispetto alla media europea del 9,7% UE27 (Eurostat, 2008).

Le ricerche nazionali ISFOL¹² sulla Domanda e sulla Offerta di formazione permanente degli adulti hanno confermato un quadro conoscitivo sul-

¹² Cfr. ISFOL, *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso. Primo Rapporto Nazionale sulla domanda*, I libri del FSE, Roma, 2003; ISFOL, *L'offerta di formazione permanente in Italia. Primo Rapporto Nazionale*, I libri del FSE, Roma, 2003; ISFOL, *L'offerta regionale di formazione permanente*, I libri del FSE, Roma, 2007; ISFOL, *La partecipazione degli adulti alla formazione permanente. Seconda Rilevazione Nazionale sulla Domanda*, I libri del FSE, Roma, 2008; www.isfol.it.

l'apprendimento permanente riferito agli adulti caratterizzato dalla presenza di un livello di scolarizzazione basso con forte disparità geografica e di genere e la permanenza della dispersione formativa, anche nel caso di un rientro in formazione.

Ancora: esiste una ridotta partecipazione alle iniziative di istruzione e formazione permanente; l'offerta pubblica e privata si rivolge alla domanda *più forte*.

Sul versante della Domanda, nel confronto tra le due Rilevazioni ISFOL, si osserva una maggiore propensione degli adulti a partecipare alla formazione.

Tale tendenza potrebbe essere sostenuta attraverso l'orientamento alle scelte formative e/o azioni di informazione e di co-finanziamento: in generale, attraverso una *governance* nazionale e territoriale che migliori la qualità dell'offerta e dell'azione formativa.

La dimensione olistica e sociale della formazione ricomponete senza soluzione di continuità i momenti nella vita e nel lavoro richiedendo sia la progettazione di opportunità di apprendimento più vicine alle esigenze e al contesto esperienziale personale dell'adulto, sia un ruolo proattivo dei territori per lo sviluppo del proprio capitale sociale.

Riferimenti bibliografici

- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, Comunicazione della Commissione *“Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente”*, novembre 2001.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, Comunicazione della Commissione *“Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere”*, COM (2006) 614 Definitivo, Bruxelles, 26 novembre 2006.
- DECISIONE DEL PARLAMENTO E DEL CONSIGLIO EUROPEO concernente l'Anno Europeo del Dialogo Interculturale, Bruxelles, 5/10/2005, COM (2005) 467 final.
- ISFOL, *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso. Primo Rapporto Nazionale sulla domanda*, I libri del FSE, Roma, 2003.
- ISFOL, *L'offerta di formazione permanente in Italia. Primo Rapporto Nazionale*, I libri del FSE, Roma, 2003.
- ISFOL, *L'offerta regionale di formazione permanente*, I libri del FSE, Roma, 2007.
- ISFOL, *La partecipazione degli adulti alla formazione permanente. Seconda Rilevazione Nazionale sulla Domanda*, I libri del FSE, Roma, 2008.
- KOLB D., *Experimental Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1984.
- LUCIANO A., “Le comunità di apprendimento: una risposta possibile alla domanda di formazione degli adulti”, in ISFOL, *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso. Primo Rapporto sulla domanda*, I libri del FSE, Roma, 2003, pp. 227-239.
- OCSE, *Cities and regions in the new learning economy*, Paris, 2001.
- SPAGNUOLO G., *Il Quadro conoscitivo sulla domanda: un supporto per attuare le politiche di formazione permanente per gli adulti*, in *La formazione permanente tra politiche della domanda e dell'offerta*, in “Annali dell'Istruzione”, Ministero della Pubblica Istruzione, vol. 3-4, Le Monnier, Firenze, 2006.
- SPAGNUOLO G., *Strategie europee per l'apprendimento permanente. Una ricostruzione delle principali tappe*, in <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1397>, 21 settembre 2006.
- SPAGNUOLO G. (a cura di), *Il magico mosaico dell'intercultura. Teorie, mondi, esperienze*, Franco Angeli, Milano, 2007.

- SPAGNUOLO G., 2008, *anno europeo del dialogo interculturale. Educazione, intercultura e consapevole esercizio della cittadinanza europea*, in <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1527>, 20 febbraio 2008.
- SPAGNUOLO G., *L'educazione degli adulti e la strategia europea dell'apprendimento permanente*, in "Treccani Scuola", http://www.treccani.it/site/Scuola/Osservatorio/Archivio/scuola_osservatorio44.htm, 19 giugno 2008.
- UNESCO, *The right to Education, Towards Education for all Throughout Life. World Education Report*, Parigi, 2000.
- WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.

La collocazione della IeFP alla luce del documento della Commissione ministeriale

GUGLIELMO MALIZIA¹

Parole chiave:
*Istruzione tecnica e
professionale, VET,
Personalizzazione,
Percorsi formativi*

Alla fine del 2007, l'on. Giuseppe Fioroni, Ministro della Pubblica Istruzione, ha nominato una Commissione per la riorganizzazione dell'istruzione tecnica e professionale che, insediata il 19 dicembre dello scorso anno, ha concluso una prima fase dei lavori il 3 marzo del 2008 con un documento finale²: le osservazioni che seguono si riferiscono a tale testo³.

1. L'evoluzione dei sistemi di istruzione tecnica e professionale in Europa e in Italia

1.1. Il diritto a una istruzione e a una formazione prolungata per tutti i giovani entro un'offerta unitaria e diversificata

È questo un orientamento comune nell'UE in piena conformità con la linea in cui si muove la Dichiarazione dei diritti umani all'art. 26, e in cui spinge ad operare la Convenzione dei diritti dell'infanzia all'art. 28. La ra-

¹ Università Pontificia Salesiana di Roma.

² *Documenti finali della Commissione*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 120 (2007), pp. 271-326. La Commissione ha tenuto un'altra sessione di lavoro nei giorni 3-5 settembre 2008 per la definizione dei curricula degli Istituti Tecnici nei settori economico e tecnologico.

³ Queste osservazioni sono tratte da un documento che Dario Nicoli, Luciano Clementini e il sottoscritto hanno preparato per la Commissione Ministeriale appena menzionata. Non tutto è stato riprodotto e, inoltre, sono stati introdotti anche alcuni adattamenti da parte del curatore del presente articolo.

gione principale consiste nel fatto che l'inserimento nella società esige in tutti i campi un livello di conoscenze e di competenze *accresciuto* rispetto al passato. Tale strada può assicurare ai giovani quell'ampia preparazione di base idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento, la prosecuzione degli studi, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsabile alla vita democratica.

Il diritto a una istruzione e formazione prolungata per tutti i giovani si traduce sul piano strutturale in una serie di *orientamenti* fondamentali. Anzitutto, la scuola secondaria deve essere una scuola aperta a tutti, che offre a ciascuno le opportunità più ampie di apprendere, che evita gli sbocchi senza uscita verso livelli superiori, che in tutte le "filiera" conserva elementi essenziali comuni, che consente di rettificare le proprie scelte in itinere e che prevede ponti o moduli di collegamento tra i vari indirizzi. Inoltre, si raccomanda di assicurare la trasparenza e la semplicità delle strutture, una definizione chiara della identità delle opzioni e degli indirizzi, l'indicazione di sbocchi reali e realistici.

Il punto più delicato è quello che riguarda la realizzazione di un *mix di integrazione e di diversificazione*. Per quanto riguarda la prima è essenziale realizzare due tipi di integrazione. Anzitutto tra diversi livelli del sistema e in particolare fra l'istruzione e la formazione secondaria e l'università. Una seconda forma va attuata all'interno della stessa scuola secondaria tra i cicli, le sezioni e le classi, combattendo la frammentazione mediante la definizione di aree comuni di conoscenze e di competenze, la garanzia della compatibilità dei metodi e la preparazione di progetti unitari di istituto. Da questo punto di vista è anche importante un rinnovamento dei programmi dell'istruzione secondaria che preveda un'associazione stretta fra la pratica e la teoria.

Al tempo stesso, la diversificazione dovrà essere la più ampia nel senso che l'istruzione e la formazione potranno essere a tempo pieno o a tempo parziale, e generale, tecnica o professionale e dovrà coinvolgere oltre alla scuola, la formazione professionale e le diverse agenzie di socializzazione interessate. Nel contesto di tale differenziazione si tende ad assicurare un sistema adeguato di passerelle tra i vari indirizzi.

Un problema che si pone a questo riguardo in molti Paesi europei è costituito infatti dalla percentuale consistente di *insuccessi* scolastici nella scuola secondaria. Non tutti i giovani sono motivati a frequentare una scolarità lunga di tipo generale e in certi Stati soprattutto di forte immigrazione il tasso di insuccesso può raggiungere un terzo degli iscritti. La diversificazione è l'unica via di uscita sul piano strutturale: in altre parole deve rimanere il diritto a una istruzione e formazione prolungata e all'apprendimento per tutta la vita, ma le forme possono e debbono essere varie. Quello che è importante è evitare di imporre gli stessi standard, obiettivi, contenuti, metodi a tutti, indipendentemente dalle abilità e dalle attese di ciascuno.

Anche la proposta dalla commissione *UNESCO* sull'educazione nel XXI secolo indica a livello secondario come principale strategia, la più ampia di-

versificazione dei percorsi formativi. La ragione di tale proposta va ricercata soprattutto nel fatto che essa consente di valorizzare tutti i talenti e, quindi, di ridurre il fenomeno dell'esclusione dai sistemi scolastici di molti adolescenti. A livello secondario dovrà essere prevista una pluralità di indirizzi: da quelli tradizionali che privilegiano l'astrazione e la concettualizzazione fino a quelli che intrecciano attraverso formule di alternanza la formazione con l'attività professionale. Inoltre, si raccomanda di creare delle passerelle tra i vari percorsi in modo che sia possibile modificare in itinere le scelte compiute. La possibilità offerta a tutti di riprendere gli studi nel corso della vita in attuazione dei principi dell'educazione permanente toglierebbe ogni definitività alle opzioni assunte nell'adolescenza sotto l'eventuale influsso di condizionamenti sociali negativi, permettendo di correggerle.

1.2. *Fare riferimento alla prospettiva europea: VET - Vocational Educational Training*

Quanto detto corrisponde a ciò che da più anni viene sostenuto in Unione Europea a proposito dei percorsi professionalizzanti, entro 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 nel settore dei servizi, fattore 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. A tale scopo sono state definite le "Competenze chiave per l'apprendimento permanente", al fine di 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, 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.

In particolare, il programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" avviato in seguito al Consiglio europeo di Lisbona 2000 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 vista del rilancio della istruzione tecnica e professionale, risulta utile riferirsi all'esperienza 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

Rapporto che ha messo in luce una serie di preoccupazioni di fondo: 1) motivare e far lavorare gli alunni; 2) tener meglio conto della loro diversità e delle loro difficoltà scolastiche; 3) lottare contro la violenza e le manifestazioni d'inciviltà; 4) migliorare la collaborazione fra insegnanti e genitori; 5) 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 curriculari 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 secondo un metodo nuovo, non centrato 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 tecnica e professionale non rappresenta quindi un ambito educativo minore, adatto a coloro che non riescono negli studi liceali né tecnico-professionali, 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.

Va segnalato come il quadro europeo proponga un *sistema VET* organico e nel contempo poliforme per l'offerta e pluralistico per gli aspetti gestionali, non frammentato come è nel caso italiano (istruzione tecnica, professionale, istruzione e formazione professionale regionale compreso l'apprendistato, formazione superiore, IFTS e master, specializzazione) e non sottoposto ad un rigido monopolio statale.

1.3. *Il nodo della quadriennialità e le quattro tipologie di percorsi formativi*

Dal confronto con il contesto europeo risalta in modo evidente l'*anomalia* del sistema italiano, che prevede percorsi quinquennali di diploma che finiscono per essere acquisiti a 19 anni, mentre in Europa – e negli altri Paesi con ordinamenti omogenei ai nostri come Canada, USA, Australia – il diploma si acquisisce a 18 anni se non a 17. Questa anomalia – che si somma all'esito dei processi di riforma universitaria che ha prodotto di fatto una quinquennalizzazione dei percorsi di studi – finisce per porre i nostri giovani in condizione di difficoltà nei confronti dei loro coetanei stranieri che, a parità di titoli, hanno mediamente uno se non due anni in meno.

Tutto ciò va contro la dichiarata necessità di rendere compatibili i titoli di studio ed i relativi profili di saperi e competenze, oltre che di facilitare lo scambio e la mobilità internazionale.

Va ricordato inoltre che l'attuale normativa consente l'accesso all'istruzione superiore (perlomeno per ciò che concerne gli IFTS) a partire dal diploma quadriennale e ciò conferma ancora una volta la volontà del legislatore di procedere in modo più coerente con gli orientamenti europei.

Da qui la necessità di rivedere i percorsi formativi e di fissare, nell'ambito dell'attuale ordinamento, una distinzione fra *quattro tipologie di percorsi formativi*, ognuna delineata da una specifica finalità:

- 1) i percorsi *professionalizzanti* che mirano all'inserimento nel mondo del lavoro ed alla continuità formativa nelle filiere omogenee o – con i necessari passaggi – nelle altre, con le due tappe sancite dalla qualifica professionale triennale e dal diploma professionale quadriennale, quest'ultimo valido anche per l'ingresso negli albi delle professioni normate per legge;
- 2) i percorsi di *preparazione all'università* – accessibili con moduli integrativi da parte di chi è in possesso del diploma quadriennale – che prevedono un cammino quinquennale finalizzato all'acquisizione di un diploma di stato, il cui quinto anno sia gestito in corresponsabilità con l'università finendo per diventare un vero e proprio anno propedeutico alla stessa;
- 3) i percorsi di *formazione superiore* della durata di uno-due anni (salvo casi specifici triennali) che mirano all'acquisizione di un diploma tecnico superiore;
- 4) i percorsi *universitari triennali* che consentono di acquisire una formazione completa (ovvero che non obblighi all'acquisizione della laurea specialistica) connessa alle figure a fondamento scientifico e tecnico.

Tali percorsi sono *strutturati* sulla base di mete definite per saperi e competenze, articolati per abilità/capacità e conoscenze sulla base del modello adottato per l'obbligo di istruzione, così da rendere possibile il riconoscimento degli apprendimenti e dei crediti formativi ed i passaggi da un percorso all'altro secondo la metodologia dei crediti formativi.

2. La nuova mission dell'istruzione tecnica e professionale in Italia

2.1. Le specifiche vocazioni degli istituti tecnici e degli istituti professionali: la persona e il rapporto tra territorio, aziende e innovazione

Ripercorrere *storicamente* la nascita delle due tipologie di istituti aiuta certamente a identificare le vocazioni specifiche degli stessi, così da svilupparle e valorizzarle, impedendo di rendere l'istruzione professionale solo ancella di quella tecnica e quindi da essa facilmente assorbibile e ad essa assimilabile.

Storicamente *l'istruzione professionale* è nata negli anni cinquanta del secolo scorso, forzando una norma del 1939 che consentiva di istituire “scuole aventi finalità ed ordinamento speciale” nell’ambito dell’istruzione tecnica, con corsi inizialmente bi e poi triennali. Quindi, inizialmente è stata concepita come sottosistema dell’istruzione tecnica e destinata sia agli allievi senza troppe possibilità economiche, sia a quelli scolasticamente più deboli. Tuttavia la vivacissima dinamica economica del dopoguerra richiedeva prestazioni professionali sempre più ricche, fino a costringere lo sviluppo di una istruzione che poneva sul mercato giovani estremamente preparati sotto il profilo professionale, mentre l’istruzione tecnica sviluppava competenze tecniche che potevano condurre ad un inserimento nel mondo del lavoro, ma anche allo sviluppo di un’istruzione tecnica a livello universitario.

Pur evidenziandone le differenze, va tuttavia sottolineato il fatto che le storie degli Istituti Tecnici e Professionali di Stato nascono entrambe dalla volontà di “costruire” partendo dall’ambito in cui si è inseriti: la conoscenza del territorio, del bisogno espresso dalle aziende e dal mercato del lavoro si coniuga con l’esigenza di trasmettere la tradizione e la professionalità di un mestiere. La caratteristica portante di questi indirizzi di studio è da individuarsi nell’introduzione degli allievi alla comprensione della tecnica e dell’arte dei mestieri, nell’*intersezione tra professionalità e bisogni del territorio*.

L’istruzione tecnica e professionale fa parte di un *sistema* complessivo di *offerta formativa di percorsi professionalizzanti* propri del *secondo ciclo* di studi, coerenti con il sistema VET europeo, collocati entro un quadro organico e nel contempo poliforme e pluralistico, mirante a fornire ai giovani occasioni di crescita personale, civica e professionale centrate sulla percorribilità da parte dei giovani destinatari e sul riconoscimento di ogni apprendimento comunque acquisito, in forma sia formale, informale e non formale. Tale sistema di offerta si fonda sulla valorizzazione delle culture del lavoro come occasioni di apprendimento mediante una metodologia attiva, coinvolgente, centrata su compiti e problemi, interdisciplinare, tramite le quali i giovani possano entrare in un rapporto personale con la cultura.

Le espressioni “tecnica” e “professionale” sono reciprocamente *interdipendenti*: se la prima indica la dotazione da parte della persona di strumenti che gli consentano di rendere più umana la realtà, e nel contempo confacente ai bisogni umani e aperta alla ricerca della verità, entro una prospettiva culturale ampia, dove pensiero ed azione sono strettamente intrecciati così da formare personalità complete, l’aggettivo “professionale” indica la destinazione prioritaria di questi percorsi alla formazione nei giovani di competenze che consentano loro di presidiare in modo consapevole e responsabile ruoli sociali e lavorativi significativi, volti al bene della società.

Ciò comporta *l’esclusione di una duplicazione di percorsi* e impone una visione organica ed unitaria dell’offerta.

In sintesi, nel definire la *missione* della istruzione tecnica e professionale occorre considerare *tre aspetti*: l’ispirazione comune, gli aspetti peculiari alle due componenti, infine il rispetto di uno spazio proprio dei percorsi di istruzione e formazione professionale regionale.

1) *Ispirazione comune*

Istruzione tecnica ed istruzione professionale sono accomunate da una comune ispirazione ad una *cultura dell'azione a valenza professionale*, entro un quadro educativo, culturale e professionale che mira a formare i cittadini della società della conoscenza con un'offerta formativa che valorizza la cultura del lavoro e delle professioni.

L'offerta formativa è organizzata per *comunità professionali a largo spettro* e per percorsi progressivi miranti a famiglie e figure professionali tendenzialmente polivalenti, finalizzati all'acquisizione di livelli sempre più alti di padronanza, coerenti con le esigenze del mondo del lavoro e delle professioni.

L'attività è centrata sui *laboratori* culturali e professionali con una forte caratterizzazione interdisciplinare; gli apprendimenti si svolgono entro una *molteplicità di situazioni*: gruppo classe, gruppi di livello, gruppi di interesse e di progetto. L'impianto è altamente *flessibile* in modo da consentire esperienze di approfondimento, di tirocinio e/o lavorative, così che possa essere garantita la personalizzazione dei percorsi e un apprendimento tarato sull'"imparare ad imparare", definito dall'Unione Europea come "comprendere la motivazione e la fiducia per perseverare e riuscire nell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita". Un'attitudine ad affrontare i problemi per risolverli è utile sia nel processo di apprendimento, sia per gestire gli ostacoli e il cambiamento.

L'attività formativa è organizzata in *alternanza*, una pratica in grado di sviluppare processi di apprendimento attivi, centrati sull'esperienza. Essa non indica una mera interruzione del "normale" percorso degli studi al fine di alternare esperienze esterne, perché in questa logica rimarrebbe la scissione del disegno formativo in due parti inconciliabili. Una corretta pratica di alternanza richiede invece una cooperazione tra i due organismi coinvolti, la scuola e l'impresa, in modo da condividere la progettazione, la gestione (alternata) dei processi di apprendimento, infine la verifica e la valutazione, entro una concezione unitaria del piano formativo al cui centro c'è lo studente.

2a) *Peculiarità dell'istruzione tecnica*

La mission della *istruzione tecnica* andrebbe giocata su due aspetti:

- l'approfondimento della *cultura* fornendo allo studente le conoscenze, le competenze, le abilità e le capacità necessarie per comprendere le *problematiche scientifiche e storico-sociali collegate alla tecnologia* e alle sue espressioni, assicurando lo sviluppo della creatività e della inventiva progettuale e applicativa nonché la padronanza delle tecniche, dei processi tecnologici e delle metodologie di gestione relative e garantendo l'acquisizione di una perizia applicativa e pratica;
- il *legame tra istruzione tecnica e formazione universitaria* da realizzare soprattutto nel quinto anno in funzione propedeutica alle necessità proprie della laurea triennale, così da rendere possibile un cammino di studi orientato verso lauree con fondamento scientifico e tecnico.

2b) *Peculiarità dell'istruzione professionale*

La mission dell'*istruzione professionale* consiste nell'offerta di percorsi formativi a carattere professionalizzante, tendenzialmente polivalenti, coerenti con i riferimenti europei (Ecvet), con una tappa triennale ed una quadriennale, riferiti alle necessità del contesto economico locale, nell'ambito delle prerogative che la Costituzione attribuisce alle Regioni ed alle Province autonome.

Due sono quindi le caratteristiche di questa offerta:

- la valenza professionale riferita al contesto territoriale;
- la metodologia centrata su pratiche reali e sull'alternanza formativa.

3) *Presenza stabile e diffusa di percorsi di istruzione e formazione professionale regionale*

L'offerta formativa dell'istruzione tecnica e professionale non presenta un carattere monopolistico, ma si colloca in un quadro *aperto e pluralistico*, nel quale operano necessariamente ed in forma diffusa su tutto il territorio nazionale – nel rispetto dei diritti e della libertà di scelta degli adolescenti e dei giovani e secondo criteri di certezza e di pari dignità – istituzioni formative che forniscono percorsi di *istruzione e formazione professionale a carattere regionale*. Tali percorsi, riferiti a profili e standard comuni a tutto il sistema VET, si distinguono per quattro caratteristiche peculiari:

- il riferimento ad opere espresse dalla realtà sociale, dotate di una tradizione tale da collocarle in modo stabile nel contesto locale oltre che nazionale;
- la presenza di un'ispirazione *educativa* che ne connota l'azione attraverso lo stile della comunità educante, della valorizzazione dei talenti e potenzialità dei destinatari e del coinvolgimento dei soggetti del territorio;
- la valorizzazione della *cultura del lavoro* "vitale" presente nel contesto come situazione di apprendimento entro cui svolgere percorsi di valore educativo, culturale e professionale;
- la metodologia attiva tesa a sollecitare il coinvolgimento dei destinatari attraverso compiti reali così da sollecitare l'apprendimento per soluzione dei problemi e per scoperta.

2.2. *Aree e profili professionali*

Al quadro di contesto sin qui delineato si devono aggiungere i criteri per l'identificazione delle aree professionali alle quali riferirsi per redigere i profili d'uscita dei percorsi di istruzione tecnica e professionale secondo le polarità prima delineate. Si tratta di un passaggio fondamentale per assicurare la rispondenza dei singoli percorsi alle domande e ai fabbisogni delle diverse realtà del mondo del lavoro e, quindi, il collegamento con le specifiche realtà produttive cui si connettono.

Il *criterio di base* per identificare le particolari aree professionali consiste nel partire dall'esame delle *principali classificazioni delle attività economiche* rappresentative sia a livello nazionale che specifico territoriale. Relativa-

mente alle attività con diffusione nazionale sono a tal fine utilizzabili le classificazioni elaborate da ISTAT e CNEL, mentre per le professioni si può ricorrere al relativo Repertorio messo a punto dall'ISFOL, senza trascurare quelle professionalità a stretta vocazione territoriale che pure rappresentano una risorsa determinante per talune economie locali. Successivamente, andranno individuati gli indicatori di riferimento e i meccanismi di adeguamento che consentano di aggiornare costantemente il sistema delle aree professionali, onde evitare il formarsi di inopportune obsolescenze.

All'interno di ciascuna area andranno poi identificati i *singoli percorsi*, le cui caratteristiche principali risponderanno ai criteri di gradualità e flessibilità. Gradualità in relazione ai diversi livelli di professionalità (di base, intermedio e superiore) attesi dal mondo del lavoro e richiesti dai giovani. Flessibilità sia nella risposta articolata rispetto ai fabbisogni del territorio e delle figure professionali (polivalenti o più specialistiche) richieste, sia nella pluralità dell'offerta formativa in relazione ai diversi stili di apprendimento dei giovani interessati.

Il profilo professionale di ciascun percorso sarà costruito come articolazione di un *duplice riferimento*: in primo luogo a partire dalle caratteristiche generali dell'area professionale comune, che identificano le conoscenze, abilità e competenze di base attese; quindi, sulla base delle specifiche competenze professionali acquisite sia in seguito alla particolare diversificazione dei percorsi, sia per effetto della personalizzazione.

3. Criteri per il riordino dell'offerta formativa tecnica e professionale

I criteri cui si fa riferimento al fine del riordino dell'offerta sono:

1) *Primato dell'offerta formativa* (sulle istituzioni che la offrono)

Il sistema di istruzione e formazione tecnica e professionale, coerente con le indicazioni europee relative al VET, fornisce un servizio di pubblica utilità di valore primario per l'equilibrato sviluppo delle potenzialità delle persone, presenta un carattere unitario e organico e risulta definito secondo la prospettiva dell'offerta formativa. In tal senso, si struttura in base ad una *mappa di percorsi* che i giovani possono seguire al fine di assolvere al diritto-dovere di istruzione e formazione, secondo un'organizzazione per comunità professionali a largo spettro e per percorsi progressivi miranti a famiglie e figure professionali polivalenti, comprendenti la qualifica professionale, il diploma professionale quadriennale, il diploma di stato ed il diploma tecnico superiore.

L'offerta prevede percorsi *strutturati* di vario genere, ma anche percorsi *destrutturati* e progetti in vista del contrasto delle problematiche dell'apprendimento e dei fenomeni di dispersione e di emarginazione.

2) *Centralità del cittadino-destinatario*

Al centro dell'offerta formativa, intesa nella logica del servizio, vi sono i *giovani in diritto-dovere* di istruzione e formazione, nessuno escluso. La

loro educazione non comprende unicamente la trasmissione di saperi e competenze, ma implica altre dimensioni oltre quella formativa, che pure resta fondamentale. Il sistema di offerta mira al perseguimento del loro progetto di vita e di lavoro, attraverso una proposta personalizzata ovvero coerente con la specifica realtà personale dello studente. Ciò comporta che, a fronte di una pluralità di modi di acquisizione di saperi e competenze, in base alle caratteristiche personali degli allievi (stili di apprendimento, metodi di studio, progetti peculiari), è necessario diversificare i percorsi formativi, tra di loro equivalenti, fornendo obbligatoriamente ai destinatari l'intera mappa dei percorsi possibili, offerti dalle differenti istituzioni previste, scolastiche e formative. Il processo di *personalizzazione* permette di tenere conto della pluralità dei fattori in gioco, introducendo l'idea che ogni studente ha una propria modalità di apprendimento e una propria tempistica, oltre che attitudini personali e propensioni da sviluppare e potenziare.

La personalizzazione non avviene unicamente in un gruppo classe, ma prevede una *flessibilità* nell'aggregazione di gruppi di allievi: gruppi classe (per alcuni scopi), gruppi di livello (per altri scopi), gruppi d'interesse, laboratori, situazioni di alternanza formativa.

La centralità del cittadino-destinatario dell'attività formativa comprende il riconoscimento di *tutti gli apprendimenti*, comunque acquisiti, il diritto di *passaggio* da un percorso all'altro sulla base del sistema dei crediti formativi e con il supporto di un servizio di accompagnamento e di sostegno.

3) *Principio di pluralismo e di sussidiarietà*

Il sistema di offerta di percorsi formativi professionalizzanti prevede il principio del pluralismo e quello della sussidiarietà.

In forza del primo, si prevede la presenza di una *pluralità di istituzioni scolastiche e formative*, gestite sia da soggetti pubblici sia da privati, caratterizzate da culture e visioni pedagogiche peculiari, collocate entro i contesti territoriali di riferimento, tutte poste nella condizione di pari dignità e di non discriminazione, cui lo studente può accedere liberamente esercitando il proprio diritto di scelta libera e consapevole, sulla base di un servizio orientativo efficiente.

In forza del principio di *sussidiarietà*, le diverse istituzioni attive nel sistema educativo di istruzione e formazione – Stato, Regioni e Province autonome – sono tenute a creare le condizioni che permettono alla persona e alle formazioni sociali (in particolare la famiglia) di agire liberamente senza sostituirsi ad esse nello svolgimento delle loro attività. Di conseguenza, le competenze che presiedono all'offerta formativa reale sono le più prossime al cittadino che ne usufruisce e pertanto, più vicine ai bisogni del territorio; inoltre il cittadino, sia come singolo che attraverso le famiglie e le associazioni, deve avere la possibilità di cooperare con le istituzioni nel definire gli interventi che incidano sulle realtà sociali a lui più prossime.

4) *Centralità dei saperi e delle competenze: mete e standard formativi*

Il sistema di offerta è regolato da un insieme di *mete e di standard* formativi sotto forma di saperi e competenze, articolati in abilità/capacità e conoscenze. Essi comprendono quanto stabilito in riferimento all'obbligo di istruzione, e si articolano secondo le caratteristiche peculiari dei percorsi previsti e possibili. Tali mete e standard, in quanto livelli essenziali delle prestazioni, mirano alla riconoscibilità e comparabilità degli apprendimenti a garanzia degli utenti e degli altri soggetti coinvolti. Essi costituiscono il parametro di riferimento per la valutazione degli apprendimenti dei destinatari. Si distinguono in assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale), ambito della cittadinanza e assi tecnico-professionali.

La competenza non è un fenomeno assimilabile al saper fare, ma un modo di essere della persona che ne valorizza tutte le potenzialità. *Lavorare per competenze* significa favorire la maturazione negli studenti della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che gli si presentano, capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune.

5) *Metodologia attiva*

L'elemento centrale di una formazione per competenze è costituito dalla possibilità di privilegiare l'azione, significativa ed utile, in quanto situazione di apprendimento reale ed attiva che consente di porre il soggetto che apprende in relazione "vitale" con l'oggetto culturale da apprendere. Il discente è posto in tal modo nella condizione di fare *un'esperienza culturale* che ne mobilita le capacità e ne sollecita le potenzialità buone. Il sapere si mostra a lui come un oggetto sensibile, una realtà ad un tempo simbolica, affettiva, pratica ed esplicativa.

Il docente diventa, nel procedere secondo questo metodo, oltre che un esperto di una particolare area disciplinare, anche il "*mediatore*" di un sapere che "prende vita" nel rapporto con la realtà, come risorsa per risolvere problemi ed in definitiva per vivere bene.

Ciò comporta, in corrispondenza di momenti cruciali del percorso formativo, la scelta di occasioni e di compiti che consentano allo studente di fare la *scoperta personale del sapere*, di rapportarsi ad esso con uno spirito amichevole e curioso, di condividere con gli altri questa esperienza, di acquisire un sapere effettivamente personale.

La metodologia propria dei percorsi di istruzione tecnica e professionale, nella logica della formazione efficace, mira a *selezionare le conoscenze chiave* irrinunciabili, a disegnare situazioni di apprendimento per laboratori nei quali svolgere esperienze che permettano agli studenti di entrare in rapporto diretto con la conoscenza sotto forma di procedimento di scoperta così da condurre ad una acquisizione autenticamente personale. Ciò consente di mettere in moto un processo di apprendi-

mento attivo, quindi motivante e finalizzato, così da consentire una valutazione più autentica.

6) *Professionalità dei docenti e principio della interdisciplinarietà*

Le risorse umane impegnate nelle attività formative sono a loro volta caratterizzate da una piena visione professionale fondata sulla libertà di insegnamento, non a carattere prestativo ma tesa ad una formazione efficace, in forza della quale risultano in grado di operare entro il consiglio di classe nella logica del *lavoro d'équipe* al fine di condividere il progetto formativo e svolgere le attività collegiali di supporto, gestire relazioni educative con i destinatari, programmare gestire e valutare occasioni di apprendimento attive ed efficaci entro un particolare ambito del sapere, coordinare e collaborare entro attività di apprendimento a carattere interdisciplinare, impegnarsi nelle attività esterne negli ambienti di apprendimento reali.

Questa impostazione richiede il coinvolgimento di una *pluralità di figure professionali* distinte in docenti ed esperti e necessita di una figura forte di coordinatore dell'équipe. Ciò implica un esplicito riconoscimento giuridico delle specificità professionali e la definizione di un adeguato organico di istituto, che consenta di differenziare l'offerta formativa sia in termini di tipologie di insegnamenti, sia di orari e funzioni.

7) *Apertura e coinvolgimento del contesto territoriale*

Le iniziative di istruzione e formazione professionale, strettamente raccordate sul piano territoriale con le altre che concorrono a comporre il sistema di offerta formativa professionalizzante, si svolgono sulla base di un'*alleanza tra organismi formativi, governo locale e soggetti economico-sociali* coinvolti nell'ambito di riferimento. Tale intesa di natura volontaria, che può assumere forme giuridiche differenti, identifica la corresponsabilità di tutti i soggetti circa la qualità dell'offerta formativa, tra soggetti formativi ed economico-sociali, entro un contesto di sussidiarietà in ordine alla condivisione dell'offerta nello specifico ambito, centrata sul valore educativo, culturale e professionale del lavoro e sulla valenza di servizio pubblico dell'offerta, alla qualificazione dell'offerta formativa mettendo in comune le necessità proprie della gestione delle risorse umane, e la necessità di occasioni di apprendimento reale che rendano efficace la formazione, sulla compartecipazione al processo di apprendimento, alla certificazione e validazione delle acquisizioni in termini di lavoro e di continuità formativa.

8) *Governance regionale dei sistemi VET*

Mentre l'ordinamento generale del sistema spetta allo Stato, il sistema reale di offerta formativa a carattere professionalizzante, in forza del titolo V della Costituzione, è posto nell'ambito della competenza esclusiva delle Regioni e Province autonome che di conseguenza rilevano in riferimento alla scelta degli indirizzi, alla attività di orientamento, alla definizione del quadro organizzativo e logistico, alle iniziative di supporto ed ac-

compagnamento e al conferimento dei titoli al termine dei percorsi autonomamente individuati. Occorre pertanto che ogni autonomia mantenga le proprie peculiarità e le proprie inclinazioni e differenziazioni in stretta connessione col territorio.

Il sistema è definito secondo una logica di *governance* in forza della quale tutti i soggetti – istituzionali, formativi, economici – sono coinvolti nelle loro prerogative e potenzialità in una prospettiva di rete paritaria e cooperativa, entro un quadro di regole chiaro, garantito e nella prospettiva della stabilità e della qualità dell’offerta formativa.

Ciò, fatto salvo l’obbligo istituzionale di fornire ai destinatari l’intera mappa delle opportunità formative, rende possibile una varietà di soluzioni gestionali, sia autonome sia integrate, a seconda dei caratteri del contesto e della volontà libera dei soggetti in gioco così da garantire ad ogni giovane cittadino una risposta effettiva al proprio diritto-dovere di istruzione e formazione.

In conclusione

- 1) Non è accettabile l’opinione di chi come il viceministro alla Pubblica Istruzione del precedente governo sostiene che gli istituti professionali possono realizzare percorsi per il conseguimento di qualifiche e diplomi professionali in regime ordinario. Si tratta di una posizione che è contraria alla normativa vigente e che porterebbe alla *emarginazione* della IeFP, se non alla sua scomparsa.
- 2) Da questo punto di vista, non si può non riconoscere che il documento della Commissione Ministeriale segna un indiscutibile progresso in quanto afferma che “Gli istituti professionali inoltre possono realizzare, ma solo in regime di sussidiarietà, percorsi per il conseguimento di qualifiche e diplomi professionali, in base all’intesa in Conferenza Unificata Stato Regioni Città e Autonomie locali di cui all’art. 13, comma quinquies, della legge 40/07”⁴. Tuttavia, mi sembra che questa proposta non salvi l’IeFP dal pericolo di trovarsi in una condizione di *subalternità*: infatti, tenuto conto della situazione delle regioni sia quanto alla presenza dell’IeFP sia riguardo alle maggioranze politiche ivi esistenti, non è improbabile che di fatto la sussidiarietà si trasformi in regime ordinario. Inoltre, il documento della Commissione Ministeriale, esaltando gli istituti tecnici e professionali come scuole dell’innovazione, sembra quasi limitare l’ambito di competenza della IeFP ai mestieri tradizionali, in via di superamento, a divenire una specie di riedizione del vecchio artigiano o di un mero addestramento professionale.
- 3) La *parità* vera dell’IeFP rispetto agli istituti tecnici e professionali si potrà avere solo quando verrà attuata su tutto il territorio nazionale la

⁴ MINISTERO DELLA PUBBLICAZIONE ISTRUZIONE. COMMISSIONE MINISTERIALE PER LA RIORGANIZZAZIONE DEGLI ISTITUTI TECNICI E PROFESSIONALI, *Documento finale*, Roma, 3 marzo 2008, pp. 26-27.

normativa che attribuisce all'IeFP la competenza ordinaria di conferire qualifiche e diplomi professionali. Inoltre, l'IeFP dovrà essere riconosciuta sul piano curricolare, delle risorse di personale e dei finanziamenti come un'istituzione formativa basata su un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale.

- 4) Mi sembra che di fronte al Ministro si aprano *tre strade*. Una si limita allo status quo di mantenere sia gli Istituti Tecnici sia gli Istituti Professionali, realizzando unicamente le razionalizzazioni suggerite dalla Commissione Ministeriale: tale ipotesi non risolverebbe il problema di fondo di un eccesso di offerta di "programmi fotocopia", come aveva denunciato lo stesso Ministro Fioroni⁵. Da questo punto di vista un certo progresso potrebbe essere compiuto, accorpando gli Istituti Professionali agli istituti tecnici dovunque possibile e conservando un settore limitato di Istituti professionali non aggregabili. La proposta che può risolvere alla radice il problema rimane quella di trasferire gli Istituti Professionali alle regioni per creare un'offerta veramente nazionale di IeFP.

⁵ *Le conclusioni del Ministro Fioroni*. Laboratorio dell'istruzione tecnica e professionale, Roma, 16 maggio 2007, p. 1.

Etica del lavoro e proposta religiosa per l'adulto in formazione

DARIO NICOLI¹

Parole chiave:
Long life learning,
Empowerment,
Etica

1. Esigenze educative e formative dell'adulto

L'affermazione del principio del *long life learning* è solitamente inteso come la necessità di ogni persona di curare la propria formazione non solo nella fase iniziale della vita, ma lungo tutto il corso della stessa, poiché il sapere non può essere dato una volta per tutte, ma richiede la capacità di apprendere continuamente, valorizzando le occasioni formali, informali e non formali, che via via sono offerte alla persona.

Questa stessa affermazione presenta però un risvolto su cui poco si è riflettuto: anche sotto il profilo educativo la persona necessita di una cura continuativa, poiché il suo processo di maturazione, o meglio di continuo perfezionamento, non si può dire mai compiuto ma viene di volta in volta riproposto specie nelle transizioni importanti della sua vita.

L'UNESCO nella conferenza di Nairobi del 1976, ha definito l'educazione degli adulti come l'insieme dei processi educativi grazie ai quali persone considerate adulte dalla società cui appartengono, sviluppano le loro attitudini, arricchiscono le loro conoscenze, migliorano le loro qualificazioni tecniche o professionali e fanno evolvere i loro atteggiamenti o il loro comportamento nella duplice prospettiva di una crescita integrale dell'uomo e di una partecipazione ad uno sviluppo socio-emotivo e culturale equilibrato ed indipendente.

¹ Università Cattolica di Brescia.

Da questa definizione emergono subito alcuni concetti che è necessario analizzare:

- L'educazione viene vista come un *processo* o un insieme di processi, quindi caratterizzata dal movimento e non dalla staticità di un particolare momento isolato della vita.
- Emerge poi una nuova concezione di *adulto*, che varia a seconda delle società di appartenenza: il conseguimento della maturità, infatti, sta nel percorso che una persona compie per raggiungere una "meta". Questa "soglia minima" può essere valutata in base a diversi criteri: la responsabilità, che di solito viene fatta coincidere con il diciottesimo anno di età, piuttosto che l'autonomia, sia essa economica o psicologica. Tutto questo ci fa capire che il concetto di adultità è di difficile definizione, perché i limiti sono evidenziati da alcuni "riti di passaggio" che nelle società primitive o pre-industriali erano più evidenti, mentre tendono a sfumare nella società di oggi, dove il contesto sociale tende a dilazionare nel tempo il concetto di maturità ed autonomia.
- Con il termine *attitudine* si intendono le caratteristiche della persona che portano ad un determinato comportamento; è insita nel soggetto che abbiamo davanti, soprattutto se si parla di adulti.
- La *conoscenza*, nella società di oggi, è l'elemento fondamentale per poter accedere ad una sfrenata quantità di informazioni che vengono messe a disposizione e chi le padroneggia risulta più avvantaggiato.
- Le *qualificazioni tecniche e professionali* cambiano continuamente e per questo è necessaria un'educazione che dovrà continuare per tutta la vita.
- I *comportamenti* che cambiano, sono quindi il risultato dell'azione educativa.
- L'*obiettivo* che l'educazione degli adulti si pone, è la crescita integrale dell'uomo, come finalità per arrivare alla partecipazione e ad uno sviluppo socio-economico e culturale equilibrato ed indipendente. L'azione educativa arriva quindi a cambiare l'intera società, avvalendosi delle diverse opportunità che il futuro potrà offrire.

2. Crisi e domanda formativa degli adulti

Ma spesso, al di là delle semplici attività di aggiornamento, quando l'adulto si avvicina alla formazione lo fa in presenza di un *evento critico* che ha modificato l'equilibrio della sua vita; per questo i processi formativi che si propongono loro sono legati ad una trasformazione che avviene con diverse forme di apprendimento, cognitivo, emotivo, che si mescolano tra loro e sollecitano decisamente un cambiamento.

Gli eventi critici che impongono un intervento formativo sostanziale sono perlopiù legati alle trasformazioni delle organizzazioni e quindi del lavoro. Il singolo si trova quindi a dover fare i conti con la necessità di cambiamento imposta dall'azienda, ma anche con l'immediatezza con cui

questo cambiamento avviene, per far sì che non si venga allontanati dal mercato del lavoro o posti in situazioni di opacità professionale.

Il punto fondamentale a cui far riferimento, quando si cerca di fare formazione degli adulti, è tener conto della possibilità dell'individuo di continuare ad apprendere, facendo lui scoprire la propria *educabilità* (Portera, Böhm, Secco, 2007). Gli adulti che accedono ad un processo di formazione, infatti, non hanno solo "bisogni di apprendimento" (la maggior parte delle volte imposti dall'organizzazione stessa che ha proposto la formazione), ma anche desideri legati all'indirizzo che vogliono dare alla propria vita. La finalità principale della formazione è quella di produrre cambiamenti, nuove possibilità, sia a livello individuale che collettivo.

Nel contesto classico dell'istruzione si inseguono cambiamenti cumulativi, apprendimenti di contenuto e metodo che spesso vanno semplicemente ad aggiungersi ai precedenti, senza comportare necessarie ristrutturazioni, oppure soppiantano metodi ormai obsoleti.

Sarebbe auspicabile, invece, prefigurare cambiamenti nello stile di azione, di pensiero e nel modo di relazionarsi a un certo contenuto o nella definizione di un problema. Serve infatti tener presente che la formazione nasce sempre da problemi pratici da risolvere ed ha finalità che mirano al cambiamento di meccanismi e alla risoluzione di problematiche organizzative: si ritrova di nuovo la circolarità tra teoria e pratica.

Questo genere di cambiamento, più interiore, se vogliamo, è raro in età adulta perché implica l'assunzione di una responsabilità rispetto al proprio modo di pensare, il decentramento cognitivo (riconoscimento ed accettazione di assumere più punti di vista) e la disposizione all'ascolto di sé e degli altri, a volte, anche a discapito delle proprie idee o delle proprie convinzioni: in ambito organizzativo, infatti, si pongono le prime necessità sul come conoscere ed affrontare i problemi.

Un concetto importante che va sviluppandosi nell'ambito dell'educazione degli adulti è quello di "*formatività*" (Pareyson, 2002), intesa come una doppia capacità: quella di rappresentare se stesso e quella di intervenire sulle condizioni della propria esistenza. Attraverso l'attività immaginativa della mente, il soggetto può anticipare le sue azioni e le può organizzare, formulare e riformulare in un progetto.

Il problema è che gli adulti, di fronte a questa esperienza, reagiscono con delle difese, perché hanno già costruito un loro equilibrio con la realtà che li circonda e hanno trovato soluzioni ed abitudini su cui si appoggia la loro esistenza.

Fare le cose che si conoscono, infatti, dà sicurezza perché si conoscono i rischi ed i vantaggi, a differenza delle esperienze nuove che, invece, richiedono tempo e fatica prima di portare a dei risultati.

Solo analizzando l'origine di queste resistenze, possiamo innescare un cambiamento: possono essere sia a livello emotivo che cognitivo e vanno poi ad interagire con le caratteristiche individuali.

Di fronte a queste resistenze, un buon formatore dovrebbe riuscire a trovare delle strategie per far sì che l'esperienza formativa risulti sempre essere

un'opportunità positiva per lo sviluppo personale, anche perché tiene conto delle aspettative, attitudini e priorità del soggetto.

In un percorso di crescita personale è importante tener conto anche del contesto in cui l'esperienza formativa si pone, perché va ad influenzare lo stato emotivo delle persone interessate. Serve anche tenere sempre in giusta considerazione le relazioni importanti delle persone coinvolte, perché sicuramente hanno lasciato dei segni profondi nelle loro vite.

L'esperienza di formazione porta davvero ad un cambiamento se si collega al bisogno della persona che si ha davanti e se c'è un'intenzionalità (importanza dell'analisi del bisogno prima della progettazione di un intervento formativo). L'obbligo di formazione non basta ad ingenerare un cambiamento, o almeno non a livello profondo. Soltanto andando oltre la funzione strumentale dell'altro, si potrà puntare ad uno sviluppo pieno ed effettivo di tutte le sue potenzialità.

3. Empowerment e competenze emotive

A fronte della necessità di fornire un quadro di riferimento alle iniziative che mirano a sollecitare le capacità dell'adulto di replicare alle sfide e cogliere le opportunità, si è fatta strada la prospettiva dell'*empowerment* con cui si intende un processo di aumento della capacità degli individui o dei gruppi di compiere delle scelte e di trasformare quelle scelte nelle azioni e nei risultati voluti, per costruire i diversi beni collettivi e per migliorare l'efficienza e l'imparzialità del contesto organizzativo ed istituzionale che governa gli stessi.

Esso indica anche la modalità dell'operatore sociale di accostarsi a chi ha un problema o a coloro che gli sono vicini e fare in modo che questi possano aiutarsi più di quanto potrebbero fare se fossero lasciati da soli, sopraffatti dalle difficoltà e in preda all'impotenza. È alla base del lavoro di rete in quanto mira ad attribuire o a riattribuire potere d'azione al sociale cioè ad una pluralità di persone in connessione.

L'"empowerment è un processo, individuale e organizzativo, attraverso il quale le persone, a partire da qualche condizione di svantaggio e di dipendenza non emancipante, vengono rese potenti, rafforzano la propria capacità di scelta, autodeterminazione, autoregolazione, sviluppando parallelamente il sentimento del proprio valore e del controllo sulla situazione di lavoro, la propria autostima ed autoefficacia, riducendo parimenti sentimenti di impotenza, sfiducia e paura, l'ansietà, la tensione negativa e l'alienazione" (Piccardo, 1995, 66).

L'approccio cui qui si fa riferimento tratta dell'*empowerment* come processo di passaggio da una situazione di svantaggio, il sentirsi impotenti, ad una situazione di aumento della propria autostima e dell'autoefficacia, cioè alla consapevolezza del proprio valore e alla attualizzazione di questo valore.

Empowerment è soprattutto cercare di non arrendersi ad una posizione

adagiata e rinunciataria del proprio ruolo cercando l'autorealizzazione principalmente nelle attività extralavorative. Esso è direttamente proporzionale al tentativo di creare benessere nell'ambiente lavorativo, nella convinzione che più una persona si trova in un clima collaborativo e di confronto reciproco, più si senta appartenente ad una realtà, più contribuisca positivamente alla crescita propria e altrui in un'ottica di integrazione di pensiero per il raggiungimento di un'unica finalità.

Ma rimane ancora da capire quali siano le leve su cui agire affinché l'adulto in formazione, spesso posto in situazione critica, si decida per una prospettiva siffatta.

La psicologia dell'apprendimento ci propone a questo proposito il concetto di *competenza emotiva*.

M.F.R. Kets de Vries (2001) sottolinea come sia possibile prevedere le emozioni che si susseguono nel singolo dopo un cambiamento di tipo organizzativo: quando avviene una perdita, si genera una sequenza di emozioni che, seppur differenti per numero e natura, sono in linea di massima comuni e costanti. Risulta allora evidente come un processo di cambiamento non possa ottenere risultati positivi se non prestando attenzione anche al processo di elaborazione del lutto.

Si tratta di un processo non tanto cognitivo, quanto soprattutto di natura emotiva. È evidente quindi come, nel caso del cambiamento individuale, la proposta di cambiare un'azienda generi per lo più grande turbamento. Quando l'ansia cresce, talvolta fino al panico, i processi quotidiani all'interno delle organizzazioni si fermano oppure si trasformano in rituali frettolosi; si ricade perciò nelle abitudini consolidate, ripetendo meccanicamente gesti conosciuti e rassicuranti, cercando così di fronteggiare il cambiamento annunciato. Raggiunto questo livello di ansia, è realmente difficile immaginare una modifica di prospettiva lavorativa. A causa dello shock dovuto a ciò che sta accadendo, i membri dell'organizzazione possono regredire ad una modalità di *dipendenza* oppure *lotta-fuga*.

Lo stesso Kets de Vries evidenzia alcune delle paure più frequenti all'interno delle organizzazioni nei momenti di cambiamento: paura dell'ignoto; riduzione della sicurezza relativa al proprio lavoro; paura di perdere responsabilità, autorità, status; paura che le alleanze esistenti crollino; paura che le proprie entrate diminuiscano; paura di dover imparare un nuovo lavoro o dover lavorare di più.

Da qui la proposta di sviluppare vere e proprie competenze emotive al fine di consentire alla persona di fronteggiare in modo adeguato situazioni di cambiamento anche critiche.

Una competenza emotiva, è una capacità appresa, basata sull'intelligenza emotiva, che risulta in una prestazione professionale eccellente (Goleman, 1998). Le competenze emotive possono essere classificate in gruppi, ciascuno dei quali fondato su una particolare capacità dell'intelligenza emotiva. Quest'ultima, determina la nostra *potenzialità* di apprendere le capacità pratiche basate sui suoi cinque elementi: consapevolezza e padronanza di sé, motivazione, empatia e abilità nelle relazioni interpersonali.

Vediamo, brevemente, le capacità dell'intelligenza emotiva:

- *Indipendenti*, in quanto ognuna di esse dà un contributo esclusivo alla prestazione professionale.
- *Interdipendenti*, in quanto ciascuna di tali competenze, in una certa misura, attinge da alcune altre, stabilendo numerose interazioni forti.
- *Gerarchiche*, nel senso che le capacità dell'intelligenza emotiva si fondano le une sulle altre. La consapevolezza di sé, ad esempio, è fondamentale per la padronanza di sé e per l'empatia, a loro volta, la padronanza e la consapevolezza di sé, contribuiscono alla motivazione; tutte queste competenze, sono poi messe a frutto nelle capacità sociali.
- *Necessarie, ma non sufficienti*: il possesso delle abilità relative all'intelligenza emotiva non garantisce automaticamente lo sviluppo delle competenze associate, come la capacità di collaborazione e la leadership.
- *Generiche*: l'elenco generale proposto, è in una certa misura applicabile a tutti i campi lavorativi e professionali; ciò nondimeno, occupazioni diverse richiedono competenze pure diverse.

Certamente le riflessioni e le proposte relative all'intelligenza ed alle competenze emotive aggiungono stimoli in vista della comprensione delle problematiche connesse all'adulto in formazione, ma hanno il limite di non indicare quali sono le ragioni in base alle quali una formazione collocata in una fase "critica" della vita dell'adulto possa diventare per lui un'opportunità di crescita effettiva.

In altri termini, occorre chiederci: a quale livello si colloca, specie entro un'esperienza di formazione, il cambiamento da uno stato emotivo depresso ad uno di attivazione? Basta un intervento psicologico oppure occorre una proposta più ricca?

La proposta che qui si avanza, pur valorizzando questi approcci, ne coglie i limiti di necessità e di manipolazione: il cambiamento è necessario, quindi non vale la pena soffermarsi troppo sulle sue ragioni o sulle perdite che comporta; il formatore deve sollecitare decisamente il formando a porsi in modo positivo di fronte alla nuova realtà, muovendo tutte le leve disponibili al fine di raggiungere lo scopo di un nuovo equilibrio in termini di benessere.

A fronte di tali limitazioni, che in definitiva riducono il grado di libertà e di responsabilità piena della persona, si propone di arricchire i piani di formazione per adulti (quelli più significativi, ovvero ulteriori al mero livello dell'aggiornamento) entro una prospettiva etica ed inoltre di riferimento religioso, al fine di fornire alle persone punti di riferimento solidi su cui ancorare la loro esistenza sotto forma di valori e di una speranza forte in grado di reggere di fronte alle prove dell'esistenza.

4. Etica del lavoro

Una proposta di etica del lavoro entro un programma formativo per adulti richiede due requisiti: il primo consiste nella collocazione della vi-

cenda del lavoro della persona entro un quadro non solo di adeguamento alle richieste del mercato ma soprattutto di capacità di riconoscere le ragioni della propria esistenza, a partire da un punto critico, di rintracciare i valori buoni cui riferirsi e di decidersi per essi in modo pieno e continuativo; il secondo richiede che i valori etici proclamati entro il percorso formativo siano innanzitutto testimoniati dai formatori che avvicinano i corsisti, così da essere per loro esempi di un'etica del lavoro piena e convincente.

A partire da questi requisiti, si forniscono alcuni criteri per un percorso di etica del lavoro nell'attuale quadro sociale ed economico, a partire dalle quattro diverse etiche distinte per la natura dei valori morali cui si riferiscono e per il tipo di condotta che sollecitano nel lavoratore.

- 1) *Etica del dovere o ascesi*. Come afferma Lutero: «dobbiamo attenerci con lieta coscienza al nostro mestiere, e sapere che con la nostra opera facciamo più di chi avesse fondato tutti i conventi e retto tutti gli ordini; anche se è il più piccolo dei lavori domestici». È questa una posizione che innanzitutto combatte l'ozio come fattore di degradazione umana e che attribuisce al lavoro un valore umano indipendentemente dalla sua collocazione nella scala sociale in quanto contribuisce al bene comune ed eleva l'animo. In questo senso egli poté dire: «il lavoro in sé è gioia», intendendo con questo l'importanza di una vita disciplinata e dotata di uno scopo. L'esaltazione del lavoro in sé indica un'ascesi religiosa che – al pari della vita monastica – è fondata su una regola e non è condizionata dall'oggetto dell'opera o dal suo prestigio sociale.
- 2) *Etica del lavoro ben fatto*. Si tratta della disposizione propria del lavoro artigianale che mira a “fare bene una cosa per se stessa”, e ciò richiede necessariamente una maestria tale da consentire al soggetto il dominio completo dell'intera opera. Colui che agisce nel quadro etico del “lavoro ben fatto” si concentra decisamente sul prodotto della sua opera e punta al continuo perfezionamento della scelta dei materiali e della loro lavorazione, attribuendo a ciò un valore in sé che precede altre considerazioni di natura strettamente economica o anche di espressione spirituale (Sennet, 2006, 79-82).
- 3) *Etica dello scambio*. Questa posizione è fondata sull'enfaticizzazione del carattere giuridico del rapporto di lavoro che diviene un mezzo quantificabile in valore monetario secondo criteri definiti. Il lavoratore è proprietario delle proprie prerogative professionali e quindi ne può disporre come fosse una merce da offrire a colui che è interessato ad avvalersene. Il contratto di lavoro esige la presenza di due soggetti liberi in grado di condurre un accordo che ha per oggetto lo scambio tra lavoro e retribuzione. Il primo, che può avere contenuto manuale o intellettuale, viene prestato in posizione di subordinazione gerarchica ovvero alle dipendenze e sotto la direzione del datore di lavoro. Quest'ultimo si impegna a fornire un ambiente di lavoro sicuro affinché quelle prestazioni vengano erogate nel rispetto delle necessità del lavoratore, ma non a valorizzarne i talenti o collocarlo entro un ambiente che ne consenta l'e-

spressione in senso autentico. Fa quindi parte integrante dell'etica dello scambio un'idea riduttiva del lavoro che perde la sua valenza umana e sociale e viene trattato come un fattore meramente reddituale.

- 4) *Etica dell'alterità*. È tale quando orienta la persona del lavoro ad instaurare un coinvolgimento reciproco con il proprio referente sulla base di un sentimento originario che consente un riconoscimento dell'altro e crea un legame intersoggettivo (Giaccardi, Magatti, 2003, 220-230). L'etica dell'alterità pone in rilievo la capacità dell'azione lavorativa di instaurare relazioni significative tra le persone; questa relazione non presenta un carattere genericamente filantropico, ma sorge da uno spunto definito – il bisogno, la richiesta di un bene o di un servizio – anche se procede a partire da un riconoscimento per così dire originario, che mobilita la sensibilità, la volontà e le possibilità proprie del soggetto che presta servizio secondo uno stile tale da sollecitare un impegno corrispondente da parte del destinatario. In tal modo, l'altro è visto non come un oggetto o un interlocutore collocato entro uno scambio circoscritto all'utilità reciproca, ma come un soggetto che possiede le stesse caratteristiche dell'io con cui si confronta.

Possiamo affermare che, ad esclusione dell'etica del dovere e dell'ascesi che è contraddetta dal carattere significativo delle attività svolte, tutte le altre forme di etica del lavoro sono impegnate dalle nuove figure professionali: l'etica del lavoro ben fatto risulta dal carattere neo-artigianale di molte di queste figure, oltre che dal contenuto artistico che si riscontra nelle pratiche di lavoro messe in atto.

Ma è la dimensione dell'alterità a connotare maggiormente il lavoro odierno: questo implica sempre di più, ed in forma molteplice, una relazione che si instaura tra le persone. Nelle imprese così come negli altri ambienti lavorativi – enti pubblici ed associazioni – assume un crescente rilievo il lavoro d'équipe, la collaborazione, la cooperazione.

Il lavoro è una dimensione relazionale anche nel senso della comunicazione attraverso l'opera delle mani/dell'ingegno. In altre parole: il prodotto del mio lavoro è anche una forma di comunicazione, mediante il quale io rendo presente me stesso agli altri sotto forma di qualcosa di utile, che favorisce l'essere persona da parte dell'altro. Non si tratta di generica filantropia: il lavoro è conforme ai criteri etici dell'alterità e del coinvolgimento se è socialmente utile.

L'etica dell'alterità non si risolve solo nella disposizione umana, ovvero quel movimento del soggetto che gli consente di farsi sensibile all'altro e di coinvolgersi entro una relazione affettiva, ma pone in gioco tutta la gamma delle conoscenze, abilità, capacità e competenze di cui è portatore al fine di realizzare un prodotto/servizio al meglio delle sue possibilità. In questo senso nell'attività professionale significativa e competente viene valorizzata anche l'etica del lavoro ben fatto inteso come ideazione ed esecuzione meticolosa e continuamente perfezionata delle pratiche lavorative.

Il senso profondo del prodotto-servizio e la sua stessa utilità si riscon-

trano nel rispetto e promozione della persona, della vita collettiva, della natura e dell'ecosistema, della cultura ovvero di ciò che altri ci hanno consegnato e che costituisce il patrimonio della civiltà. In questo senso il lavoro possiede anche un contenuto politico: esso concorre a migliorare continuamente le capacità di governo della società. Ognuno ha, mediante il suo lavoro, una responsabilità politica, ovvero partecipa attivamente – operosamente – alla costruzione della *polis*.

Il lavoro non rappresenta solo un'attività o una necessità per vivere, ma traduce in forma attiva i valori costitutivi della condizione umana, entro le forme della cultura propria del tempo corrente. Ciò significa che ogni persona, per essere pienamente se stessa e per corrispondere alla propria essenza di soggetto teso all'autenticità, è chiamata a valorizzare i propri talenti attraverso un servizio reso a persone e quindi a volti umani che manifestano una richiesta da cui si genera una relazione che coinvolge ed impegna. Per questo motivo la disoccupazione, prima che un problema economico, rappresenta un'offesa alla dignità umana ed un impoverimento del carattere sociale della vita pubblica.

Quattro sono i modi in cui si rende possibile l'autenticazione del soggetto umano nel lavoro:

- 1) *Condividere*: il lavoro – essendo un'esperienza fondamentalmente sociale – rende possibile il superamento della solitudine dell'individuo e l'acquisizione del sentimento di essere persona che prende parte ad un'esperienza di cooperazione con altri, così da condividere legami concreti fra gli uomini (Schnapper, 2004, 181) che lo gratificano in quanto membro di una comunità professionale distintiva.
- 2) *Riconoscere gli altri ed essere da loro riconosciuti*: il cliente-destinatario si fa prossimo al lavoratore tramite un incontro che è appello alle sue capacità e risorse e riconoscimento del suo talento. Il lavoro consente di fare esperienze umane ricche di senso ed è in grado di alimentare l'identità del lavoratore costellandone la vicenda tramite storie di vita arricchenti.
- 3) *Sperimentare il flusso*: il lavoro è un'occasione preziosa in cui la persona entra a far parte di una dinamica vitale che è fatta di conoscenze, ambienti, culture, avvenimenti e sentimenti che pongono la persona proprio dentro la scena, non spettatore ma protagonista del flusso che alimenta il mutamento della realtà e consente di fare esperienze gratificanti (Sergiovanni, 2002, 329-330).
- 4) *Meravigliarsi*: «[...] e vedendosi sospeso, entro la massa che gli ha dato la natura, fra i due abissi dell'infinito e del nulla, tremerà alla vista di queste meraviglie, e credo che, mutandosi la sua curiosità in ammirazione, sarà più incline a contemplarle in silenzio che a indagarle con presunzione» (Pascal, 2004, 162). È questo il punto in cui il lavoratore può sperimentare il passaggio dalla conoscenza alla sapienza: mentre la prima è mossa dal desiderio di indagare, sperimentare, applicare le proprie energie al cambiamento, la saggezza si esprime nel fermarsi di

■ fronte alle manifestazioni dell'essere, assaporare lo stupore per una realtà che in definitiva non possiamo né possedere né trasformare secondo il nostro disegno, ma che possiede una sua consistenza misteriosa la cui luce si può percepire solo nella contemplazione.

Anche il lavoro pur significativo può diventare inautentico quando si pone come un assoluto; esistono realtà della vita che non possono essere compensate dal lavoro: gli affetti, la vita sociale, la cultura, la mimesi nella natura, la contemplazione del creato. Il lavoro non può essere un'esperienza totalizzante l'intera esistenza umana. Per essere autenticamente umano, deve fermarsi consentendo alla persona di scoprire anche il senso del limite di un'esistenza operosa: il riposo è il simbolo della impossibilità dell'uomo di generare il bene esclusivamente con il proprio sforzo, è la chiave per comprendere come ogni atto lavorativo deve essere nel contempo un atto contemplativo, perché non basta lo sforzo personale per rendere buono il nostro affanno quotidiano (Totaro, 1998).

Un'indicazione metodologica: il tema dell'etica del lavoro non va trattato sotto forma di argomentazioni generali, ma riferito al contesto di vita della persona in formazione; in questo senso, occorre trovare nella autobiografia delle persone il materiale su cui svolgere questa tematica, stimolando loro a rintracciare i fattori di bene che sono presenti nella loro esperienza e di tenerli presenti nel momento in cui elaborano un nuovo progetto di vita e di lavoro.

5. Proposta religiosa per l'adulto in formazione

Nel pensare ad una proposta religiosa per l'adulto in formazione dobbiamo renderci conto che "il cristianesimo moderno ha ristretto l'orizzonte della sua speranza non riconoscendo la grandezza del suo compito" (Benedetto XV 2007b, 51), e ciò è accaduto a seguito di due fatti: in primo luogo, che "nell'epoca moderna la fede cristiana viene individualizzata ed è orientata soprattutto verso la salvezza personale dell'anima" (ibidem, 80); inoltre, dalla tentazione, fortemente sollecitata dal mondo post-secolarizzato, di "interpretare il cristianesimo come una ricetta per il progresso ed il benessere" (Benedetto XI 2007a, 66).

Queste affermazioni spiegano una certa ritrosia che anche nei servizi formativi animati da soggetti ecclesiali si vive nel momento della comunicazione della fede agli utenti. Sembra quasi che il discorso religioso non possa essere oggetto di una comunicazione né di un insegnamento, perché si tratta di qualcosa di intimo ed indicibile, non trasformabile in un linguaggio. In questo modo esso è consegnato alla mutevolezza del sentire individuale, del "bisogno" del momento che motiva uno sforzo intimo di comunicazione con Dio.

Inoltre spiegano la tentazione di ridurre la fede cristiana a "religione civile", quasi che i poteri indeboliti degli stati, dell'economia e della scienza, non riuscendo più a conquistare i cuori, abbiano bisogno del supporto della

religione per motivare le persone ad impegnarsi in vista di un futuro sempre più radioso... La fede non è riducibile a morale; solo la grazia rende capaci di fare autenticamente il bene non cancellando il limite e la sofferenza, ma trovando in essi un motivo di speranza: la capacità di soffrire pone infatti un freno al potere del male ed insegna all'uomo a sperare ed amare di nuovo.

Il punto di riferimento di una proposta religiosa per l'uomo d'oggi non può che essere costituito dalla *speranza*, affinché egli non si affligga tornando continuamente ai suoi problemi ed alle sue sofferenze, ma trovi una prospettiva di vita buona e di vera e propria redenzione. Ciò significa rintracciare la possibilità di riscattare la propria vita e toglierla dall'angustia e dal controllo di potenze che ne negano l'umanità vera, per ripartire in modo più autentico. Una simile speranza non può essere semplicemente voluta e perseguita con lo sforzo individuale; essa innanzitutto nasce dentro di noi come desiderio di contrastare il senso di scoramento di fronte alle prove della vita ed alla coscienza del dolore e del male, inoltre come aspirazione ad una vita buona che non si lasci attrarre da piccole speranze momentanee, fatalmente deludenti.

La proposta religiosa per l'adulto in formazione mira a prepararlo a "ricevere speranza" per giungere all'incontro col vero Dio e conoscerlo personalmente. Ciò pone in gioco la persona del formatore che risulta effettivamente un testimone di fede ed un esempio di vita secondo Cristo. Il centro della speranza cristiana è l'amore vissuto: io sono conosciuto, amato ed atteso: è in questa condizione, nello stare nell'amore di Cristo, che la mia vita diviene buona. Inoltre, l'incontro col Dio vivente cambia la società dal di dentro, introducendo in essa la potenza rinnovante dello Spirito. Esso sollecita in noi la capacità attiva di tenere il mondo aperto a Dio.

Una proposta religiosa siffatta richiede alcune condizioni nell'équipe dei formatori che reggono l'attività formativa: innanzitutto, la convinzione che, tramite essa, l'adulto in formazione possa ottenere un aiuto vero, precisamente per l'esperienza che sta vivendo, sapendo che l'uomo ha bisogno di Dio altrimenti resta disperato; in secondo luogo, la capacità di appellarsi alla libertà della persona come possibilità di un incontro autentico, libero da pregiudizi, aperto al bene che è all'opera; inoltre, la certezza che le cose che si sperano sono già presenti in noi sotto forma di resistenza al male, nostalgia di un modo di vivere diversamente, desiderio di legarsi con qualcuno che ci viene incontro; infine, la convinzione che la salvezza è una realtà comunitaria che non può essere vissuta individualmente, e ciò giustifica il parlarne insieme, il condividere le esperienze, il riconoscere reciprocamente la costanza con cui il Signore si fa presente in noi non per giudicarci ma perché viviamo nella gioia.

In sostanza, questa proposta non può essere ridotta a mera istruzione religiosa; essa si presenta sotto quattro profili:

- 1) nella testimonianza dei formatori che assumono costantemente la relazione con loro allievi, e quindi le vicende umane che li contraddistin-

- guono, entro la propria vita personale illuminandole con la fede: ciò significa insegnare a vedere e vivere diversamente, proponendo un rapporto più autentico con la propria realtà;
- 2) nell'incontro – necessariamente tematizzato – con figure di Santi che hanno saputo vivere rettamente e sono pertanto luci della speranza: si possono pensare momenti di lettura di scritti, oppure anche incontri con persone che presentano singole figure di Santi anche tramite filmati, così da sollecitare la riflessione, il paragone, il desiderio di rinnovamento di sé;
 - 3) nella preghiera, opportunamente preparata e condotta, meglio nella forma della lectio divina, semplice e contenuta nel tempo, con la possibilità di confessione personale;
 - 4) nell'Eucarestia vissuta insieme tra formatori ed allievi, da collocare nei momenti significativi del percorso formativo.

Bibliografia essenziale

- BENEDETTO XVI, *Gesù di Nazaret*, Rizzoli, Milano, 2007a.
BENEDETTO XVI, *Spe salvi*, Libreria Editrice Vaticana, Roma, 2007b.
GIACCARDI C. - M. MAGATTI, *L'io globale. Dinamiche della società contemporanea*, Laterza, Bari, 2003.
GOLEMAN D., *Lavorare con intelligenza emotiva*, RCS Libri, Milano, 1998.
KANEKLIN C. - F. OLIVETTI MANOUKIAN, *Conoscere l'organizzazione*, Carocci Editore, Roma, 2003.
KETS DE VRIES M.F.R., *L'organizzazione irrazionale*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
KNOWLES M.S., *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.
MORGAN G., *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 2004.
PAREYSON L., *Estetica. Teoria della formatività*, Bompiani, Milano, 2002.
PASCAL B., *Pensieri*, Einaudi, Torino, 2004.
PICCARDO C., *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Raffaello Cortina, Milano, 1995.
PICONE P., *Supervisione e formazione permanente. Per il futuro della professionalità docente*, Sette Città, Viterbo, 2004.
PORTERA A. - W. BÖHM - L. SECCO, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, UTET, Milano, 2007.
SCHNAPPER D., *La democrazia provvidenziale. Saggio sull'eguaglianza nella società contemporanea*, Vita e Pensiero, Milano, 2004.
SENNET R., *La cultura del nuovo capitalismo*, Il Mulino, Bologna, 2006.
SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma, 2002.
TOTARO F., *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, Vita e Pensiero, Milano, 1998.
WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Milano, 2006.

Attualità e discontinuità della (nella) formazione permanente (aggiornamento continuo)

MICHELE COLASANTO¹

Parole chiave:
Formazione
permanente,
Imprese,
Comunità europea

Nella breve stagione del secondo Governo Prodi, due eventi di carattere normativo hanno eccezionalmente toccato la materia della formazione permanente. Eccezionalmente perché questa materia costituisce l'ultimo tassello mancante, in Italia, dell'offerta formativa, almeno sotto il profilo della rilevanza istituzionale e della previsione di una copertura finanziaria non provvisoria ed invece di sistema ed è rimasta sempre all'ultimo posto nelle politiche educative, oggetto di interventi parziali e discontinui, di non preoccupazione prevalentemente amministrative.

Il primo di questi eventi appartiene ancora ad un passato in cui a fatica si riconosce valore e dignità legislativa al tema in questione. La formazione permanente, figlia di una stagione pure fortemente innovativa, appare pressoché residuale nella 196/97, ovvero nel "Pacchetto Treu", che istituisce invece la formazione continua che si definisce in rapporto alla costanza e alla prossimità di essere rapporti di lavoro.

Tra l'altro come diritto soggettivo all'utilizzo delle opportunità formative ha trovato ospitalità fuggevole nella Legge 30/2000 del Ministro Turco sui congedi parentali.

L'evento ricordato è il decreto ministeriale voluto dal ministro Fioroni dell'agosto del 2007 attraverso il quale viene prevista una riorganizzazione

¹ Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

dei centri EDA che va letto in continuità con l'ordinanza ministeriale n. 445/1997 che istituisce i Centri territoriali permanenti definiti come "luoghi di lettura dei bisogni, di progettazione, di concertazione, di attivazione e di governo delle iniziative di istruzione e formazione in età adulta, nonché di raccolta e diffusione della documentazione".

I centri si vedono così attribuire funzioni di coordinamento delle offerte di istruzione e formazione programmate sul territorio anche se altresì il compito di coniugare il diritto all'istruzione con il diritto all'orientamento professionale.

In questo modo l'ordinanza, e gli stessi riferimenti contenuti nella finanziaria 2007, si presenta come una razionalizzazione dell'esistente, che altro non è che una nebulosa di iniziative sovrapposte a volte alla formazione professionale, ma sostanzialmente collocate nella logica del sostegno e/o al recupero in tema di istruzione. In questo modo si conferma un retaggio storico, che negli anni '60 e '70 si è manifestato anche per il tramite della crescita delle scuole serali e che ha le sue radici nella lotta all'analfabetismo, più che nell'individuazione di un livello di educazione popolare ma autonoma, orientato allo sviluppo delle potenzialità delle fasce di popolazione meno istruita, ma non per questo necessariamente "minore" sotto il profilo sociale e politico.

È questa una interpretazione dell'educazione degli adulti che sembra appartenere più al modello delle democrazie nordiche e che in Italia ha avuto qualche forma di teorizzazione nell'ambito della formazione sindacale della CISL delle origini.

Mario Romani, autore di questa teorizzazione, è fra i primi in Italia a promuovere in università esperienze formative rivolte agli adulti ed *extra muros*, con l'istituzione di un centro per l'educazione permanente alla cattolica di Milano.

Non si può dire che il sostegno a ciò che chiamiamo oggi vita attiva sia stato del tutto assente nelle esperienze che hanno segnato il crescere della formazione permanente: le università popolari a scavalco tra fine '800 e inizi del '900 ne sono in questo senso un antecedente significativo.

Ma nel complesso le radici sono quelle storiche della lotta all'analfabetismo dell'avvio dello stato unitario e delle scuole popolari per analfabeti nate nel 1947, rimaste operative fino al 1982. Le stesse "150 ore" si sono tradotte pressoché interamente nel miglioramento dell'istruzione dei lavoratori.

Pur rafforzata sotto il profilo organizzativo ed istituzionale, con la definizione soprattutto di organici dedicati, i centri provinciali per l'istruzione degli adulti sono dunque eredi di questa deriva "scolasticista" che peraltro trova ancora qualche giustificazione in nuove ragioni socialmente rilevanti, per l'avvento di nuovi gruppi di utenti, gli immigrati o i giovani *early school leavers*, ancora troppi tra i giovani dai 18 ai 24 anni privi di un titolo di studio e di una qualifica.

Ma questo ancoraggio alla tradizione si somma a talune difficoltà di funzionamento dei Centri, in ragione degli scarsi finanziamenti, la necessità di ri-

correre comunque ai bandi previsti dalle misure di Fondo Sociale, una cultura amministrativa non ancora adeguata, le incertezze istituzionali legate all'attuazione del Titolo V. Tutto questo concorre a mantenere questo segmento di offerta formativa con lo sguardo all'indietro piuttosto che in avanti.

Un avanti che invece sia pure timidamente sembra presente in un disegno di legge predisposto dal Governo Prodi nel 2007 in materia per l'appunto di apprendimento continuo ed è il secondo degli eventi prima evocati.

Per comprendere lo sfondo istituzionale, ma anche culturale, cui potrebbe essere attribuito questo provvedimento, può essere utile rifarsi al contesto dell'Unione Europea e al modello a tendenza che essa esprime. Vale la pena ricordare analiticamente alcuni punti qualificanti di tale modello.

- a) Nella proclamazione dell'Anno Europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita, viene sottolineata la volontà di promuovere lo sviluppo personale e lo spirito di iniziativa delle persone, la loro integrazione nella vita attiva e nella società, la loro partecipazione al processo decisionale democratico e la loro capacità di adeguamento ai cambiamenti economici, tecnologici e sociali.
- b) Un altro significativo contributo allo sviluppo di una strategia europea del *lifelong learning* è rappresentato dal *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (SEC [2000] 1832) attraverso il quale la Commissione e gli Stati membri hanno dato una definizione pratica dell'istruzione e della formazione permanente intendendola come "ogni attività di apprendimento finalizzata, con carattere di continuità, intesa a migliorare conoscenza, qualifiche e competenze". L'idea fondamentale espressa è la creazione di un'Europa dei cittadini attraverso una strategia completa e coerente in grado di:
 - garantire un accesso universale e permanente alle azioni di istruzione e formazione;
 - investire nelle risorse umane;
 - sviluppare contesti e metodi efficaci di insegnamento e di apprendimento per un'offerta ininterrotta di istruzione e di formazione;
 - garantire a tutti un facile accesso ad informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità di istruzione e formazione in tutta l'Europa e durante tutta la vita;
 - migliorare considerevolmente il modo in cui sono valutati e giudicati la partecipazione e i risultati delle azioni di formazione, in particolare nel quadro dell'apprendimento non formale e informale.

A tale proposito al *Memorandum* si deve riconoscere il merito di avere introdotto nel linguaggio istituzionale una significativa e condivisa distinzione tra tre diverse categorie fondamentali di apprendimento finalizzato:

- *l'apprendimento formale* che si svolge negli istituti di istruzione e di formazione e porta all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute;

- *l'apprendimento non formale* che si svolge al di fuori delle principali strutture di istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali in quanto dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile (associazioni giovanili, sindacati o partiti politici);
- *l'apprendimento informale* non necessariamente intenzionale e non identificabile a priori rispetto a sedi o luoghi di realizzazione.

Il chiarimento concettuale del termine "apprendimento" introdotto dal *Memorandum* ha inoltre prodotto sei messaggi chiave fondamentali per stimolare la Commissione a perseguire energicamente un'azione concreta verso l'istruzione e la formazione permanente. Lo sviluppo concettuale della formazione permanente europea passa anche da qui:

- la garanzia di un accesso universale e permanente all'istruzione e alla formazione attraverso l'acquisizione e l'aggiornamento delle competenze necessarie per una partecipazione attiva alla società della conoscenza (messaggio chiave 1);
 - la necessità di fare maggiori investimenti nelle risorse umane come primaria risorsa dell'Europa (messaggio chiave 2);
 - l'innovazione delle tecniche di insegnamento e di apprendimento attraverso un'importante transizione verso sistemi di formazione basati sulle esigenze dell'utente e di nuovi metodi che consentano di sfruttare le opportunità offerte dalle TIC (messaggio chiave 3);
 - una valutazione dei risultati dell'apprendimento in grado di garantire un riconoscimento visibile trasparente e "trasferibile" di conoscenze, competenze e qualifiche da uno Stato membro all'altro (messaggio chiave 4);
 - la garanzia di un facile accesso ad informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità di istruzione e formazione in tutta l'Europa e durante tutta la vita senza più distinguere tra orientamento scolastico, professionale e personale (messaggio chiave 5);
 - la promozione di azioni locali e diversificate per un apprendimento sempre più prossimo in grado di far sì che le persone non siano *obbligate* a lasciare la loro regione per studiare o formarsi (messaggio chiave 6).
- c) Interessante è anche un altro impegno assunto dalla Commissione nell'ambito del *Memorandum*, la definizione di un *Quadro per la determinazione di indicatori e parametri di comparazione in materia di educazione e formazione permanente* che ha aperto la strada alla successiva Comunicazione (COM [2001] 678 finale) per la realizzazione di uno Spazio Europeo sull'apprendimento permanente volto "da un lato, a porre i cittadini in grado di spostarsi a loro agio tra contesti di apprendimento, lavori, regioni e paesi, traendo il massimo profitto dalle loro conoscenze e competenze e, dall'altro, a consentire all'Unione europea e ai paesi candidati di raggiungere i loro obiettivi in termini di prosperità, integrazione, tolleranza e democrazia".

La finalità primaria della Commissione è l'identificazione, la valutazione

e il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale nonché il trasferimento e il riconoscimento reciproco dei certificati, diplomi e titoli formali.

Si tratta di uno sforzo concreto affinché le persone possano sentirsi motivate a investire nuovamente il proprio tempo e denaro nell'apprendimento consegnando agli Stati membri la responsabilità dei contenuti e dell'organizzazione dei loro sistemi d'istruzione e formazione ma armonizzando gli aspetti di legislazione.

Rispetto a tale obiettivo la Comunicazione propone una nuova definizione di apprendimento permanente in maniera più decisa. L'apprendimento è inteso come *“qualsiasi attività di apprendimento avviata, in qualsiasi momento della vita volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale”*.

- d) L'impegno verso la valorizzazione dell'apprendimento viene ribadito nelle Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri relative ai principi europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale ed informale ([OR. En] 9600/04 EDUC 118 SOC 253). Oltre a confermare l'essenzialità degli strumenti di convalida e trasferimento dell'apprendimento in contesti diversi, sottolinea i criteri di trasparenza, equità, qualità e legittimità nelle procedure di individuazione e di convalida dell'apprendimento non formale e informale nel *“rispetto integrale di diritti, responsabilità e competenze degli Stati membri e delle parti interessate”*.
- e) Da questo momento in poi, il dibattito per la definizione di una strategia europea per l'educazione permanente raccoglie lo stimolo ad andare verso una traduzione applicativa dei principi orientativi attraverso la costituzione di un Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente che propone uno Schema europeo dei titoli (*European qualifications framework-EQF*) finalizzato alla *“traduzione e comparazione neutrale dei titoli tra i vari regimi di istruzione e formazione approfondendo la cooperazione e la fiducia reciproca tra le relative parti interessate”*.
- f) Infine la recente politica comunitaria dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, riconoscendo un importante percorso migliorativo nonostante il mancato raggiungimento dei benchmark fissati, ha continuato a promuovere la cultura dell'apprendimento attraverso la Comunicazione della Commissione europea *“Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere”* nella quale, attraverso 5 messaggi chiave, viene ribadita la necessità di promuovere forme di apprendimento dedicate agli adulti che hanno lasciato l'istruzione e la formazione iniziale. Anche in questa sede viene riproposta una definizione di educazione degli adulti intesa come *“tutte le forme di apprendimento intraprese dagli adulti dopo aver completato il ciclo iniziale di istruzione e formazione, a prescindere dalla durata di questa prima fase (ivi compresa, ad esempio, l'istruzione post-secondaria)”*.

Rispetto a questo contesto, che, va da sé, include “Lisbona” e tutto il dibattito che si è sviluppato attorno al tema della società della conoscenza, in grado di costituirsi come l’economia più competitiva, il disegno di legge prima evocato appare certamente meno maturo e consapevole. Gli obiettivi di occupabilità e di cittadinanza attiva appaiono sfumati, gli aspetti procedurali in ordine alla certificazione impacciati, la preoccupazione delle fasce deboli, sacrosanta anche per le ragioni che si diranno più avanti, sbilanciata rispetto alla necessità di un’offerta che per essere di qualità deve riferirsi a tutti i soggetti “attivi”: un po’ come nella sanità, che, per garantire le persone più svantaggiate, deve essere eccellente per qualsiasi cittadino.

Tendenzialmente faticoso appare poi il riconoscimento della capacità formativa dell’impresa, comunque necessaria per un sistema di formazione permanente, e poco presente la connessione con la formazione iniziale.

C’è, e questo è comunque importante, il mutamento di linguaggio che ovviamente non può essere solo un cambiamento terminologico, ma piuttosto simbolico, indicativo di una prospettiva diversa, che rovescia il paradigma docente/discente, ricostruendo in quest’ultimo il senso dell’azione formativa.

Ma in futuro, non andrebbe persa la preoccupazione di dotare la legge di strumenti operativi, così come il piano nazionale che era stato proposto con molta più pregnanza nel dibattito, rispetto agli esiti recepiti poi nel testo di legge. Ma soprattutto il disegno di legge è rimasto alla fine nel cassetto, un’altra occasione sprecata. Per capire come muoversi in futuro, a livello sia centrale che locale, occorre prendere atto che il modello europeo si confronta già e si riconfronterà molto di più in prospettiva, su due linee di sviluppo.

La prima è quella che tende a prefigurare le “*learning city*”, il territorio che apprende, espressione ricalcata da un paradigma organizzativo ben conosciuto, la *learning organization*.

L’ipotesi è quella di rendere esplicito ciò che le esperienze in atto già mostrano di presupporre: promuovere il concorso del maggior numero di istituzioni e organizzazioni, produttive e non, nello sviluppo di azioni di apprendimento continuo efficaci.

Così come la conoscenza cresce se viene condivisa dal maggior numero di soggetti, l’apprendimento cresce laddove l’intero contesto lo sostiene, specie se si arriva a superare la vita come successione di percorsi segmentati.

La comunicazione in questo senso è decisiva, ma le istituzioni devono produrre più “*governance*” e meno “governo” e le diverse espressioni della società civile devono a loro volta avvertire una precisa responsabilità su questi temi.

La seconda linea di sviluppo riprende il nuovo *welfare state*, o meglio *welfare society* che tende ad essere più promozionale che assicurativo, sostiene le opportunità e ipotizza una capacità di coglierle da parte dei singoli soggetti.

È il *workfare*, o anche il *welfare to work*, che assume il lavoro come con-

dizionale delle politiche sociali mentre i diritti di cittadinanza vengono posti in relazione ai doveri e soprattutto nella mobilitazione delle risorse personali. C'è una contraddizione possibile in questa prospettiva definita anche di attivazione, le opportunità possono essere anche uguali per tutti, ma le persone non sono tutte uguali l'una rispetto alle altre: esistono differenze e disuguaglianze che possono modulare variamente la possibilità di accedere ad esse.

La formazione è per definizione ritenuta un punto di forza (attraverso i suoi processi di *empowerment*) per la compensazione delle differenze e il decondizionamento rispetto alle disuguaglianze.

Ma anche la formazione risente a sua volta di questa possibile contraddizione: non a caso essa "cade verso l'alto", viene usufruita da chi già in parte, almeno, la possiede. Ecco perché si parla di un processo di costruzione della capacità delle persone di dotarsi di competenze utili sia per cercare e mantenersi un lavoro; sia di partecipare alla formazione delle decisioni pubbliche; sia anche capacità di poter scegliere una formazione che abbia senso, e dunque valore, rispetto al proprio sistema di valori e aspirazioni. Quest'ultimo aspetto è cruciale e insieme problematico: chiama in causa infatti i destini educativi delle persone, che si giocano molto nei primi anni di vita e quindi la famiglia e la scuola primaria ed è dimostrativa del fatto che le capacità (o *capabilities*, per essere più precisi) sopra richiamate sono una costruzione cognitiva ma anche relazionale e sono l'esito del concorso di più attori.

Cosa implicano queste due linee di sviluppo (le *city learning* e il nuovo *Welfare*) rispetto a soluzioni efficaci ed efficienti del problema della formazione permanente? Prendendo atto dei processi in essere e delle proposte (poche in verità) che escono dal dibattito politico e socio-culturale, si può dire subito che una prima indicazione è legata al rafforzamento dell'apprendimento come diritto soggettivo, ma un diritto anch'esso permanente o transizionale che accompagna le persone lungo il corso della vita e nel passaggio da una condizione (lavorativa e non) all'altra.

Un tale diritto è garantito, ed esigibile, se sostenuto da forme di finanziamento individualizzate: *vaucher*, conto corrente di formazione, "libretto di risparmio" formativo, forme comunque suscettibili di essere alimentate da fondi pubblici e/o da norme contrattuali.

Al tempo stesso occorre però garantire opportunità adeguate, qualificando (con un accreditamento esigente) i soggetti portatori di offerta e non consentendo monopoli di fatto. Questo significa immaginare possibilità di apprendimento diffuso e soprattutto descolarizzato. Non è il caso di ridiscutere i centri territoriali ma neppure si può immaginare un'offerta concentrata e passibile di burocratizzazione.

Meglio puntare su di un "quasi mercato", poliforme e puntiforme, organizzato per reti in grado di alimentarsi della mobilitazione della società civile. Di questo quasi mercato fa parte legittimamente l'impresa, ma con qualche vincolo di terzietà nella definizione dei percorsi formativi che consenta un più facile trasferimento di competenze da lavoro a lavoro, perché

comunque, in questo ambito, essa (l'impresa) non basta a se stessa e non ne ha convenienza.

A fronte di un sistema diffuso, ed orientato alle *capabilities*, le politiche devono avere un carattere integrativo, devono muoversi sul paradigma della *learning city* e devono farlo con preoccupazione "retroattiva": il tema è quello del raccordo tra formale, non formale e informale, di riconoscimento della dipendenza reciproca e di una reciproca valorizzazione. È ragionevole, con altre parole, pensare che l'apprendimento continuo possa svolgersi in una scuola o in un centro di formazione professionale, così come è ragionevole che le istituzioni e le organizzazioni che presiedono all'offerta di formazione permanente definiscano percorsi orientati all'integrazione semmai, e non alla sostituzione rispetto all'istruzione o alla formazione professionale.

Si tratta di poche suggestioni, ma essenziali se si vuole preconstituire una cornice culturale e istituzionale favorevole all'apprendimento continuo.

C'è un vuoto comunque che aspetta di essere colmato, lasciarlo da una parte al solo mercato e dall'altra alle sole istituzioni deputate, significa riproporre i rischi di una finalizzazione selettiva, o al contrario quelli di un universalismo inutile perché inefficace.

Per altro verso c'è l'urgenza di valorizzare e non negare semplicemente le sovrapposizioni tra i diversi settori dell'offerta formativa. La realtà è complessa e la sfida, a partire dai tanti non scolarizzati, anziani, adulti, ma anche giovani, è ardua. Oggi più che mai, la distinzione dogmatica dei ruoli non serve, e serve invece una grande alleanza per creare un futuro migliore per tutti. Soprattutto serve una capacità di invenzione, come quella legata alla valorizzazione e al riconoscimento delle pratiche di comunità "professionali", luoghi capaci di offrire un apprendimento informale più efficiente e significativo di diversi percorsi formali e non formali.

Insomma si tratterebbe di capire che l'istruzione e la formazione formale e non formale hanno bisogno di distinzioni ordinamentali sistematiche, per garantire trasparenza, responsabilità di riferimento rispetto a specifici luoghi di realizzazione dei percorsi formativi, anche laddove questi luoghi presentano il connotato dell'integrazione: basti pensare ai Poli formativi. L'apprendimento continuo ha bisogno di amministrazione, richiede piani e luoghi deputati all'impulso e al *mainstreaming* o diffusione trasversale.

Ma va gestita con flessibilità, in più istituzioni (rappresenta tra l'altro un ottimo indicatore dei fabbisogni degli adulti e con effetti di retro-azione dei giovani), con più modalità: ha necessità di risorse e di regia, non va confinata, segregata in situazioni rigide, o perderebbe molto del suo senso complessivo.

1. Accordo con FIAT: Progetto TechPro2 – Technical Professional Program

Intervista al
Dott. Mauro VEGLIA (*FIAT Group Automobiles - Senior Vice-President Customer Services*)

Il giorno 29 maggio 2008, FIAT Group Automobiles S.p.A. nella persona del dott. Mauro Veglia e la Federazione CNOS-FAP, nella persona di don Mario Tonini, hanno sottoscritto un Protocollo di Intesa per la realizzazione del progetto “TechPro² - Technical Professional Program”.

1) *Dott. Mauro Veglia, un Protocollo di Intesa con i Salesiani. Come mai con i Salesiani?*

Ritengo che i Salesiani rappresentino il punto di riferimento per quanto riguarda sia l'istruzione sia l'educazione dei giovani in un periodo – oggi – nel quale il ruolo delle persone è sempre più centrale e le caratteristiche morali sono importanti quanto le competenze tecniche.

Fiat Group Automobiles (FGA) tiene moltissimo a questo accordo per i rapporti storici con l'Opera Salesiana, per la loro consolidata esperienza nell'ambito della formazione automotive e perché è un'occasione davvero importante per contribuire allo sviluppo dei giovani nei paesi in cui la nostra azienda ed i salesiani sono presenti.

2) *Quali obiettivi si propone di raggiungere FIAT collaborando con la Federazione CNOS-FAP?*

Il mondo dell'automotive sta diventando sempre più complesso e diventa difficile reperire personale esperto da inserire nella nostra rete di officine. Uno degli obiettivi specifici del Customer Services, di cui sono il responsabile, è quello di sviluppare e far evolvere la capacità riparativa delle nostre officine.

La collaborazione con Centri di formazione professionale ed istituti del CNOS-FAP ci permette di contribuire a reperire, formare ed inserire nel mondo dell'assistenza post vendita figure professionalmente qualificate secondo i nostri standard.

3) *In che cosa consiste il Protocollo di intesa sottoscritto?*

Il Protocollo siglato il 29 maggio 2008 rappresenta la formalizzazione di un progetto strutturato e continuativo con l'intento di ottenere benefici sia per FGA che per la Federazione CNOS-FAP.

4) *In particolare, quali sono gli impegni di FIAT e quelli della Federazione CNOS-FAP?*

Nell'ambito di questo progetto FGA si impegna a fornire il supporto tecnologico e didattico specialistico ai Centri di formazione professionale CNOS-FAP. In particolare FGA ha adeguato i laboratori automotive ed ha inviato vetture, componenti sciolti, attrezzature di officina, sistemi elettronici di diagnosi e moduli didattici per consentire agli studenti di acquisire professionalità e competenze tecniche adeguate.

La Federazione CNOS-FAP mette a disposizione le proprie strutture il personale docente e i giovani che, a seguito della qualifica conseguita, potranno essere inseriti nella rete assistenziale FGA.

5) *Nell'immediato futuro, quali benefici si attendono?*

Pur consapevole che il percorso formativo ha durata triennale abbiamo sviluppato con i Salesiani percorsi didattici accelerati per gli allievi che frequenteranno il terzo ed ultimo anno. Tale attività ci consentirà di disporre, già dal 2009, di un "serbatoio" di tecnici adeguatamente formati dal quale attingere in modo affidabile per rispondere alle esigenze dei concessionari e delle officine autorizzate.

2. Altri Accordi e collaborazioni

1) *Polo Formativo tecnologico automotive*

Dall'anno 2006, si è costituito il "Polo Formativo Tecnologico Automotive" con lo scopo di far emergere sinergie volte a reperire e qualificare offerte formative adatte a soddisfare le richieste del mondo del lavoro.

In particolare, le parti aderenti si impegnano a perseguire il precipuo obiettivo di elevare le competenze tecnico-professionali di allievi e for-

matori, strutturando percorsi formativi che favoriscano l'inserimento dei giovani nell'attuale realtà lavorativa.

A tal fine è stato attivato un *portale dedicato* (Howtomotive.com) che si propone il duplice obiettivo di favorire la comunicazione tra gli aderenti al Polo e agevolare l'incontro domanda-offerta di lavoro.

Al Polo hanno aderito scuole, università e numerose aziende del settore.

2) *Accordo con AICA*

In data 31 gennaio 2007, la Federazione CNOS-FAP ha sottoscritto un accordo di durata biennale con l'Associazione Italiana per l'Informatica ed il Calcolo Automatico (AICA), che si impegna ad accreditare i Centri CNOS-FAP in possesso di specifici requisiti come sede d'esame per il rilascio delle certificazioni ECDL.

3) *Accordo con Assosolare*

In data 28 febbraio 2007, la Federazione CNOS-FAP ha stipulato un accordo di collaborazione con l'Associazione Nazionale dell'Industria Solare Fotovoltaica (Assosolare).

L'accordo prevede da parte di Assosolare la fornitura di materiali (4 kit completi di impianto fotovoltaico), l'attivazione di seminari volti alla formazione del personale docente del CNOS-FAP e l'allestimento di 4 centri pilota per corsi di formazione sugli impianti fotovoltaici.

4) *Accordo con Aluscuola*

In data 27 febbraio 2008, la Federazione CNOS-FAP ha stipulato un accordo con l'Associazione Aluscuola.

L'accordo prevede, da parte di Aluscuola, la fornitura a scopo didattico di attrezzature, macchine operatrici, libri di testo, hardware e software di settore e corsi di formazione per il personale docente del CNOS-FAP. L'accordo rende ufficiale una collaborazione già in atto da decenni tra Aluscuola e Centri di Formazione professionale della Federazione CNOS-FAP.

5) *Accordo con Microsoft School Agreement Subscription*

In data, 14 marzo 2008, la Federazione CNOS-FAP ha sottoscritto un accordo (estendibile a tutti gli enti salesiani) tramite Unitelm, in collaborazione con Microsys SpA, che garantisce la possibilità di noleggiare le licenze dei principali prodotti Microsoft per un triennio.

6) *Collaborazioni*

A seguito "1° Concorso Nazionale dei capolavori dei Settori Professionali" (che si è svolto nell'aprile di quest'anno) si è consolidata e ampliata a livello nazionale la collaborazione con: Scheider Electric, Mess Frankfurt Italia, Wetherinternational, BOSCH, Brain Bee, Federal Mogul, Pace Adriano Sas, Magneti Marelli, OMCN, Heidenhein, Adobe, Sandvik, Bagnetti srl, UCIMU, DMG. Sul tema del risparmio energetico, si è aperto il dialogo con Domotecnica.

3. Poli formativi del CNOS-FAP in alcune Regioni: Emilia Romagna, Lazio, Lombardia, Piemonte, Sicilia

Regione:	EMILIA-ROMAGNA
Scheda compilata da:	Celestino Colombero
Filiera:	Formazione superiore
Durata del progetto	9 mesi
Titolo del progetto	Tecnico superiore per la comunicazione e il multimedia/ <i>Progettista grafico new media</i>
Procedure attivate per la costituzione del Polo per la realizzazione del progetto (protocolli, accordi, ecc.)	Accordi con: l'Università di Bologna, sede di Ravenna, l'Istituto Professionale Grafico Pubblicitario "Beata Vergine S. Luca" (BO), il Liceo Scientifico "S. Benedetto" di Parma, il Liceo della Comunicazione "San Vincenzo de' Paoli" (BO); gli studi grafici e della comunicazione: Chia Lab, Mediamorphosis, Eventi Progetti Speciali di Bologna.
Settore/i di riferimento	Grafico
Obiettivi del progetto	Qualificare 18 giovani nelle tecnologie della comunicazione e del multimedia.
Ruolo del CNOS-FAP	Ente esecutore del progetto.
Altri soggetti coinvolti	AECA (Associazione Emiliana-Romagnola Centri autonomi di Formazione Professionale) ente titolare
Principali risultati conseguiti	I 18 corsisti sono giunti al termine del corso e hanno conseguito il "Certificato di specializzazione tecnica superiore. Sedici allievi hanno trovato lavoro negli studi o aziende grafiche. Il corso è stato ripresentato ed approvato dalla Regione anche per l'edizione 2008-'09.
Filiera:	Formazione continua
Esperienza significativa di FC	Graphic Design
- titolo:	- Tecnico grafico di prestampa (riconosciuto dalla Provincia che ha rilasciato l'attestato di qualifica superiore regionale)
- durata:	- 500 ore di cui 176 di stage
- obiettivi:	- qualificare 18 giovani nelle tecnologie della prestampa e nell'uso del sw attuale adatto alla progettazione grafica
- rete:	- con varie aziende grafiche
- finanziamento:	- autofinanziato dai partecipanti

Regione:	LAZIO
Scheda compilata da:	Fabrizio Tosti
Filiera:	Formazione superiore
Durata del progetto	Triennale
Titolo del progetto	Polo Formativo della Grafica Editoriale
Procedure attivate per la costituzione del Polo e per la realizzazione del progetto (protocolli, accordi ecc.)	<p>La costituzione del "Polo Tecnologico-Formativo Grafico della Capitale" è del 24 maggio 2006, con la firma di un apposito Protocollo di Intesa, ma il percorso di collaborazione e di scambio reciproco tra le diverse istituzioni coinvolte è stato articolato e ben strutturato da anni.</p> <p>La firma dell'apposito Protocollo di Intesa, che sancisce la nascita del "Polo Tecnologico-Formativo Grafico della Capitale", ha sancito per tutti gli attori coinvolti l'impegno per sviluppare e rendere stabile tra loro il collegamento e portare risultati concreti, dovuti alla reciproca collaborazione tra i mondi della formazione professionale, dell'istruzione, dell'impresa, della ricerca e del trasferimento tecnologico, al fine di accrescere le competenze delle persone e promuovere lo sviluppo del territorio. Le istituzioni firmatarie il Protocollo di Intesa sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Associazione CNOS-FAP Regione Lazio, in particolare con il Centro di Formazione Professionale Pio XI di Roma (con ruolo di Direzione e coordinamento del Polo stesso); - Associazione tra le Aziende Grafiche, Cartotecniche e Trasformatrici di Roma e Provincia; - Ente Nazionale per l'Istruzione Professionale Grafica; - Ente Provinciale per l'Istruzione Professionale Grafica di Roma; - Istituto di Istruzione Superiore "Carlo Urbani" di Roma. <p>Il "Polo Tecnologico" ha avuto fin dalla sua nascita formali riconoscimenti da parte delle Istituzioni competenti (Ministero dell'Istruzione - Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, Regione Lazio e Provincia di Roma), con le relative "prese d'atto" del giugno 2006.</p> <p>Un ulteriore decisivo passo in avanti è stato fatto quando, nel dicembre 2006, fu presentata ufficialmente la candidatura alla Regione Lazio per il riconoscimento del Polo Formativo per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore nel settore Tecnologico della Grafica Editoriale, rispondendo al bando pubblico della Regione Lazio per la costituzione e riconoscimento di 13 poli formativi sul territorio. In questa occasione, alle istituzioni firmatarie del Protocollo del maggio 2006, si sono aggiunte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Libera Università "Maria SS. Assunta" di Roma - Provincia di Roma - Università degli Studi di Roma "La Sapienza". <p>In data 10 febbraio 2007 il Polo Tecnologico Formativo Grafico della Capitale è stato ufficialmente riconosciuto come uno dei 13 poli esistenti nella Regione Lazio, ottenendo anche un finanziamento per la gestione del Polo stesso ed ulteriori finanziamenti per l'attivazione di percorsi I.F.T.S.</p> <p>Il "nostro" Polo Tecnologico, come abbiamo visto dai nomi citati, vanta la collaborazione dei più qualificati partner del Settore, delle Istituzioni e della Ricerca, presenti sul territorio.</p>

Settore/i di riferimento	Settore della Grafica Editoriale -
Obiettivi del progetto	<ul style="list-style-type: none"> - Sviluppare l'istruzione e la formazione professionale superiore a carattere non universitario con diversi percorsi di IFTS - Riconciliare la domanda di professionalità delle Imprese - Sviluppare il raccordo con le imprese e le attività di formazione continua ed aggiornamento degli operatori del settore grafico del territorio. - Ricognizione dei fabbisogni formativi - Ricerca e innovazione tecnologica - Impegno alla progettazione e alla realizzazione di percorsi IFTS - Azioni di accompagnamento al lavoro dei giovani - Ricaduta delle innovazioni realizzate nei percorsi IFTS attraverso iniziative di aggiornamento dei docenti
Ruolo del CNOS-FAP	Ente Capofila
Altri soggetti coinvolti	<ul style="list-style-type: none"> - Associazione tra le Aziende Grafiche, Cartotecniche e Trasformatrici di Roma e Provincia; - Ente Nazionale per l'Istruzione Professionale Grafica; - Ente Provinciale per l'Istruzione Professionale Grafica di Roma; - Istituto di Istruzione Superiore "Carlo Urbani" di Roma. - Libera Università "Maria SS. Assunta" di Roma - Provincia di Roma - Università degli Studi di Roma "La Sapienza"
Principali risultati conseguiti	<p>Realizzazione di due percorsi IFTS</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Tecnico Superiore di Grafica e Stampa Digitale</i>: L'obiettivo del corso è quello di formare una figura professionale in grado di operare direttamente nella definizione, nella progettazione e nella realizzazione del prodotto grafico. Il tecnico di grafica e stampa digitale sa correttamente applicare le metodologie di progettazione, conosce le tecnologie impiegate e i materiali da utilizzare e sa scegliere le tecniche di produzione più idonee in funzione del prodotto grafico da realizzare. Inoltre è in grado di sovrintendere tutta la produzione grafica con competenze non solo tecniche ma anche gestionali. Sa determinare il miglior prodotto/servizio in base a considerazioni tecnico-commerciali in relazione alla comunicazione digitale, alla stampa digitale, alle nuove frontiere della stampa <i>on demand</i> e alla personalizzazione degli stampati. Tale figura, inoltre, determina gli standard produttivi e garantisce il rispetto dei tempi e della qualità del prodotto finito, interagendo, quindi, con i fornitori di tecnologie e di materie prime nonché con le altre figure professionali del settore. - <i>Tecnico Superiore per la Gestione del Prodotto Grafico</i>: L'obiettivo del corso è quello di formare una figura professionale in grado di operare direttamente nella definizione, nella progettazione, nella realizzazione e nella commercializzazione del prodotto grafico. Il tecnico per la gestione del prodotto grafico, conoscendo e applicando correttamente le metodologie di progettazione e realizzazione, le più moderne tecnologie e i materiali più innovativi per la produzione nonché le strategie di posizionamento del prodotto, sa sostenere il cliente nella cura del suo <i>brand management</i> per una migliore collocazione del suo patrimonio aziendale nel settore produttivo di riferimento. Tale figura professionale è in grado, inoltre, di sovrintendere tutta la produzione grafica con competenze non solo tecniche ma soprattutto gestionali e di marketing. In particolare essendo in possesso di una conoscenza approfondita e aggiornata del mercato territoriale di riferimento, delle tecniche di vendita, nonché delle innovative tecnologie di stampa (tradizionale, digitale, <i>on demand</i> e di personalizzazione degli stampati) sa orientare verso il miglioramento incrementale qualitativo il <i>benchmark</i> aziendale. - <i>Studio-Ricerca: Nuove Professionalità e possibilità occupazionali nel settore della grafica e della stampa nella Provincia di Roma</i> - <i>Convegni e Seminari di aggiornamento e approfondimento per gli addetti del settore</i>
Altro	

Regione:	LOMBARDIA
Scheda compilata da:	Franco Pozzi
Filiera:	Formazione superiore
	CNOS-FAP Regione Lombardia Sede di Sesto San Giovanni
Durata del progetto	<p>Negli anni, i progetti di IFTS hanno avuto diverse caratteristiche e durate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2003-04: <i>Tecnico Superiore per l'Automazione Industriale</i> (CNOS-FAP capofila del progetto) – 1.200 ore - 2005-06: <i>Tecnico Superiore per l'Automazione Industriale</i> (CNOS-FAP capofila del progetto) – 1.200 ore - 2006-07: nell'ambito del polo formativo della <i>meccanica strumentale e dell'industria manifatturiera</i>, con capofila CSFU-Consortio Sistemi Formativi UCIMU e CNOS-FAP impegnato nella progettazione e gestione del corso – 1.330 ore - 2007-08: nell'ambito del polo formativo della meccanica strumentale e dell'industria manifatturiera, con capofila CSFU-Consortio Sistemi Formativi UCIMU e CNOS-FAP impegnato nella progettazione e nel tutoraggio del corso, ospitato presso IITIS "Galvani" di Milano – 1.330 ore
Titolo del progetto	Vedi sopra i vari titoli
Procedure attivate per la costituzione del Polo per la realizzazione del progetto (protocolli, accordi ecc.)	<p>Le prime due edizioni dei corsi sono state realizzate con un ATS complessivamente stabile, caratterizzata dal CNOS-FAP come capofila e costituita dall'ITI E. Breda delle Opere Sociali don Bosco, dal Politecnico di Milano e da un gruppo di aziende significative del settore dell'automazione industriale, con caratteristiche diverse in relazione a dimensioni ed a tipologia di mercati di riferimento.</p> <p>Con l'anno formativo 2006-07 si è iniziata invece la collaborazione con il Polo Formativo della Meccanica Strumentale, costituito tramite ATS ed attualmente in via di evoluzione verso una forma di "accordo" più stabile.</p> <p>Il gruppo di progetto, largo ed eterogeneo, ha lavorato sia verso una serie di azioni di sistema che nei confronti di azione di formazione diretta.</p>
Settore/i di riferimento	Meccanica - Macchine utensili – Automazione Industriale
Obiettivi del progetto	<p>Le prime edizioni sono nate per dare l'opportunità ai periti di completare la propria preparazione formandosi per un settore come quello dell'automazione industriale caratterizzato dalla necessità di una visione a 360 gradi sulle professioni tecniche legate alla meccanica, all'elettronica, all'elettrotecnica ed all'informatica. Questo tipo di competenze non viene attualmente fornito dai percorsi di perito e quindi gli IFTS hanno consentito di coprire questo tipo di figura professionale del Tecnico di automazione.</p> <p>Con la nascita del polo, gli obiettivi si sono completati ed allargati e, allo stato attuale dell'arte, possono essere riassunti nei punti seguenti, tratti dai documenti di costituzione del polo stesso e legati ad una constatazione di partenza di questo tipo:</p> <p>nel settore industriale lombardo e nella meccanica in particolare, si è avuta una costante diminuzione del numero di giovani che si sono indirizzati verso una formazione tecnica, generando così un problema che si può ormai definire strutturale, di cronica carenza di giovani tecnici. Per dare una dimensione al fenomeno in termini quantitativi, si può affermare che nel settore industriale esiste un fabbisogno annuo di almeno 600 tecnici con formazione superiore al quale corrisponde un'offerta di non più di 40-60 giovani, offerta peraltro occasionale in quanto legata alla estemporaneità dei Bandi e dei Dispositivi.</p> <p>Il Polo Formativo vuole quindi intervenire per facilitare e supportare i processi di rafforzamento e crescita delle imprese attraverso la creazione delle condizioni favorevoli allo sviluppo delle competenze tecniche e professionali delle risorse umane, attuali e future, della Meccanica Strumentale e dell'Industria Manifatturiera.</p> <p>L'intervento del Polo si realizza attraverso azioni progettate e realizzate in collaborazione con gli attori del sistema educativo, della ricerca e con le imprese, quali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - azioni per lo sviluppo e l'aggiornamento delle competenze professionali delle risorse umane, siano essi giovani nei percorsi di istruzione e formazione oppure in procinto di inserirsi nella vita attiva piuttosto che persone che già operano all'interno delle imprese; - azioni rivolte al sistema educativo, attraverso interventi di rafforzamento delle competenze professionali rivolti alle risorse umane che operano nella formazione, nell'istruzione e nell'orientamento, ed attraverso interventi rivolti all'innovazione dei modelli formativi.

<p>Ruolo del CNOS-FAP</p>	<p>Come indicato sopra, nelle diverse edizioni dei corsi IFTS il CNOS-FAP è stato impegnato in ruoli differenti, seguendo sempre gli aspetti di progettazione dei corsi e di rapporto con il territorio attraverso l'organizzazione di stage. In tre edizioni su 4, il CNOS-FAP ha gestito inoltre l'intero svolgimento dei progetti.</p> <p>Nelle prime edizioni le ATS sono state composte da:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CNOS-FAP come capofila; - ITI "E. Breda" delle Opere Sociali don Bosco, come istituzione scolastica; - Politecnico di Milano come Università; - Pool di cinque aziende del settore dell'automazione industriale del tessuto produttivo della Brianza e del Nord-Milano. <p>Il Polo ha invece una struttura di rete che era composta, alla fondazione, in questo modo:</p> <p>Soggetti promotori della rete</p> <p><i>Associazioni Imprenditoriali Territoriali:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Assindustria Monza e Brianza; - Assolombarda; - Confindustria Alto Milanese; - Confindustria Lecco - Unione degli industriali della Provincia di Brescia, Como, Pavia, Varese. <p><i>Federazioni ed Associazioni Imprenditoriali Nazionali di Categoria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Federmacchine; - UCIMU – Sistemi per produrre. <p>Soggetti attuatori della rete:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Istruzione secondaria superiore: ITI "E. Breda" (Sesto S. Giovanni); ITIS "L. Galvani" (Milano); - Università e Ricerca: LIUC Università Carlo Cattaneo di Castellanza – Facoltà di Ingegneria; Università degli Studi di Bergamo – Facoltà di Ingegneria; Università degli Studi di Brescia – Facoltà di Ingegneria; Università degli Studi di Pavia – Facoltà di Ingegneria; Fondazione Politecnico di Milano; ITIA – CNR – Milano; MUSP – Piacenza; - Rete Formazione: CNOS-FAP SALESIANI – Sesto San Giovanni; CSFU Consorzio Sistemi Formativi UCIMU – Cinisello Balsamo; FESTO CTE – Assago; SFL Associazione Sistemi Formativi di Confindustria Lecco – Lecco; - Aziende: CESI SRL – Cologno Monzese; FONDAZIONE ISTUD – Milano; ROBERT BOSCH SPA – Milano; SANDVIK ITALIA SPA – Milano; HEIDENHAIN ITALIANA SRL – Milano; TECHINT SPA – Milano. <p>Si segnala che la composizione del Polo è in continua evoluzione ed allargamento, in considerazione della continua richiesta di adesione di nuovi partner, suddivisi tra tutte le categorie individuate sopra.</p>
<p>Altri soggetti coinvolti</p>	

<p>Principali risultati conseguiti</p>	<p>I percorsi IFTS di questi anni hanno ottenuto, tra gli altri, i seguenti risultati significativi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - piena occupazione degli allievi diplomati; - rimotivazione agli studi universitari per alcuni allievi; - soddisfazione delle aziende e del territorio; - aumento delle aziende coinvolte nei rapporti con centri e scuole legati al polo. <p>Le attività hanno inoltre permesso di ottenere, allo stato attuale, i seguenti risultati:</p> <ul style="list-style-type: none"> - due corsi IFTS realizzati (uno concluso ed uno in via di conclusione per il mese di settembre 2008); - attività di ricerca realizzate e caratterizzate dai seguenti obiettivi specifici: <ul style="list-style-type: none"> ➤ ricerca sulle imprese, con l'obiettivo di raccogliere i fabbisogni di risorse umane del settore nei diversi territori; ➤ ricerca sulle competenze, con l'obiettivo di individuare le competenze importanti per l'innovazione delle imprese; ➤ ricerca sul modello di governance, con l'obiettivo di sviluppare il modello funzionale del Polo Formativo; ➤ ricerca sulle metodologie didattiche e di orientamento alle scelte tecniche e professionali, con l'obiettivo di elaborare e migliorare nel tempo standard distintivi per i servizi del Polo Formativo. <p>A queste attività si sono aggiunte le iniziative di formazione dei formatori, concretizzate in corsi di indirizzo specifico e nell'ambito dell'orientamento.</p>
Altro	

Regione:	PIEMONTE
Scheda compilata da:	Stefano Colombo
Filiera:	Formazione superiore
Durata del progetto	Triennale
Procedure attivate per la costituzione del Polo per la realizzazione del progetto (protocolli, accordi ecc.)	<p>Gli ultimi corsi IFTS effettuati nella Regione Piemonte sono stati svolti in seguito alla Direttiva Regionale per la predisposizione dei bandi per gli anni 2005-2007.</p> <p>Nell'anno 2005/06, in risposta al bando, il CNOS-FAP ha gestito come capofila due IFTS, ed esattamente "Tecnico superiore per la programmazione della produzione/logistica" e "Tecnico superiore per la conduzione di cantiere". Inoltre, è stato presente in altri due progetti, ambedue nel settore meccanico.</p> <p>Nell'ambito dello stesso bando, si è riposta una successiva approvazione per l'anno 2006-07, nel quale il CNOS-FAP ha gestito come capofila il corso per "Tecnico superiore per l'organizzazione del marketing e del turismo integrato"; aveva avuto anche l'approvazione di altri due corsi, che non sono stati attivati in mancanza di iscrizioni.</p> <p>Dopo questi bandi non sono stati avviati altri IFTS, ma la Regione ha indetto un bando per la costituzione di "Poli formativi" all'interno della Regione, fissandone la distribuzione provinciale e i settori di riferimento. La valutazione delle 22 proposte progettuali pervenute ha portato all'approvazione di tutti gli studi di fattibilità e all'individuazione, in osservanza del riparto territoriale / settoriale definito con l'Accordo Territoriale, di 18 raggruppamenti beneficiari dei finanziamenti per lo sviluppo dei progetti esecutivi (prima fase realizzata nel 2007).</p> <p>I <i>progetti esecutivi</i> sono stati elaborati sotto forma di rapporto di ricerca, in seguito a indicazioni sulla struttura e sui parametri per la formalizzazione di tale rapporto.</p> <p>I progetti esecutivi elaborati e i risultati dalle azioni di accompagnamento costituiranno riferimento per la costruzione del modello regionale dei Poli formativi per l'FTS, in un'ottica di integrazione con le altre politiche regionali (innovazione e ricerca; sviluppo territoriale; ...) "insistenti" sugli stessi ambiti settoriali. (seconda fase terminata a luglio 2008). I progetti esecutivi non sono ancora stati pubblicati.</p> <p>Il <i>Piano regionale</i> garantirà ai Poli costituiti un finanziamento <i>triennale</i>, suddiviso per anno di Gestione, a partire dall'anno formativo 2008 / 2009, con l'assegnazione di percorsi IFTS in coerenza con le priorità definite e con le risorse disponibili.</p> <p>Il CNOS-FAP è presente in due poli formativi nel settore della "Meccanica" e in uno nel settore delle "Biotecnologie".</p> <p>L'attività precedente degli IFTS è terminata con i progetti all'inizio del 2008.</p>
Ruolo del CNOS-FAP	Partner
Altri soggetti coinvolti	Scuole, FP, Università, Imprese, Centri di ricerca

Filiera Esperienza significativa di FC (titolo; obiettivi; rete; ...)	Formazione continua - Titolo: <i>Tecnico progettista installatore di impianti solari termici e fotovoltaici (Fossano e Torino Valdocco)</i> - Obiettivi: preparare Tecnici del settore - Rete: interazione con tecnici e ditte che lavorano nel settore - Titolo: <i>Tecnico gestione siti internet (Torino Valdocco)</i> - Obiettivi: preparare Tecnici del settore - Rete: Intervento progettato e seguito in particolare dal Centro Risorse Informatiche della Sede Regionale del CNOS-FAP Regione Piemonte. - Titolo: <i>Mediatore interculturale (Alessandria)</i> - Obiettivi: preparare Mediatori interculturali - Rete: Enti pubblici della provincia e reti presenti sul territorio
---	---

Regione:	SICILIA
Scheda compilata da:	Domenico Paternò
Filiera:	Formazione superiore
Durata del progetto	1.200 h
Titolo del progetto	Tecnico Superiore per Automazione
Procedure attivate per la costituzione del Polo per la realizzazione del progetto (protocolli, accordi ecc.)	Protocollo di intesa per il progetto e in vista di un possibile polo, quello della meccanica, che in Sicilia non è stato ancora realizzato. Ha partecipato l'Università di ingegneria
Settore/i di riferimento	Settore industria
Obiettivi del progetto	Formare tecnici in grado di fare manutenzione a linee automatiche robotizzate
Ruolo del CNOS-FAP	Comitato scientifico, e tutta la parte pratica del progetto nonché tutoraggio e stages
Altri soggetti coinvolti	Facoltà Ingegneria – III “Vittorio Emanuele III” di Palermo – Azienda FIAT
Principali risultati conseguiti	Il progetto, concluso a luglio 2008, ha già 4 occupati su 20 allievi ancora prima degli esami. Inoltre i 20 selezionati hanno seguito tutti i 9 mesi del progetto
Altro	Ottima esperienza di sinergia tra vari soggetti sulla formazione

4. Esperienza pilota del CNOS-FAP a Verona e Venezia-Mestre

Nel 2008, dalle sedi di Verona e Venezia Mestre, sono stati attivati tre Poli nei settori meccanico, elettrico-elettronico e grafico che includono la formazione professionale, l'istruzione tecnica e la formazione universitaria.

1) *Polo del settore meccanico*

Il polo del settore meccanico, oltre alle attività svolte nell'istruzione tecnica e nella formazione professionale iniziale, superiore e continua, da quest'anno, in collaborazione con il Politecnico di Torino, ha attivato il corso di laurea triennale in *"Ingegneria meccanica"*.

2) *Polo del settore elettrico-elettronico*

Il polo del settore elettrico-elettronico, oltre alle attività svolte nell'istruzione tecnica e nella formazione professionale iniziale, superiore e continua, da quest'anno, in collaborazione con il Politecnico di Torino, ha attivato il corso di laurea triennale in *"Ingegneria elettrica"*.

3) *Polo del settore grafico*

Il polo del settore grafico, oltre alle attività svolte nell'istruzione tecnica e nella formazione professionale iniziale, superiore e continua, da quest'anno, in collaborazione con la SISF (Scuola Superiore Internazionale di Scienze della Formazione, dell'Università Pontificia Salesiana di Roma), ha attivato il corso di laurea triennale in *"Scienze e tecniche della comunicazione grafica e multimediale"*.



Raccontami di te. La didattica narrata (e narrativa) in *La Città dei Ragazzi* di Eraldo Affinati

GIUSEPPE TACCONI¹

Parole chiave:
Narrazione,
Didattica,
Ascolto

Questo articolo, come i miei precedenti apparsi sui numeri di questa annata di *Rassegna CNOS* (Tacconi 2008a; 2008b)², assume come territorio di dati da analizzare il racconto di un insegnante-scrittore. Da tempo sono impegnato ad esplorare la pratica di insegnamento a partire dal racconto che ne fanno i pratici (Tacconi 2007a; 2007b). Se poi questi pratici sono anche scrittori di vaglia, che trasformano la loro esperienza in materia viva del loro racconto, non solo ci possono restituire la pratica didattica con una inusitata densità, facendocene scoprire dimensioni intime e nascoste, ma riescono anche ad emozionarci e a farci pensare intensamente. E questo non nonostante ma proprio grazie al filtro della letterarietà, se è vero che, come sostiene Todorov, la letteratura non va sganciata dall'esperienza che la genera: «...più densa, più eloquente della vita quotidiana ma non radicalmente diversa, la letteratura amplia il nostro universo, ci stimola a immaginare altri modi di concepirlo e di organizzarlo. Siamo tutti fatti di ciò che ci donano gli altri: in primo luogo i nostri genitori e poi quelli che ci stanno accanto; la letteratura apre all'infinito questa possibi-

¹ Università degli Studi di Verona.

² A questo articolo in particolare rimando per una descrizione dell'approccio metodologico.

lità d'interazione con gli altri e ci arricchisce, perciò, infinitamente. Ci procura sensazioni insostituibili, tali per cui il mondo reale diventa più ricco di significato e più bello» (Todorov, 2008, 16-17). Attraverso la letteratura, che è capace di ricreare anche le situazioni didattiche, ci si apre dunque la possibilità di sviluppare una conoscenza didattica concreta, rispettosa della complessità della pratica e dei processi, dei pensieri e delle emozioni che essa mette in moto.

Tentiamo questa operazione basandoci sull'ultimo romanzo di Eraldo Affinati, *La Città dei Ragazzi* (Mondadori 2008)³, che racconta la sua esperienza di insegnante che ha scelto di lavorare in un Istituto Professionale collocato all'interno della Città dei Ragazzi, un'opera educativa, fondata nel secondo dopoguerra da un prete irlandese, monsignor John Patrick Carroll-Abbing⁴, per accogliere gli orfani di guerra, e che oggi ospita i nuovi sciuscià giunti, per vie diverse, nel nostro Paese:

«...i loro nomi sono Khuda, Qambar, Nabi, Francisco, Musa, Lazar, Sharif, Shumon [...]. Vengono da Capo Verde, dalla Nigeria, dal Marocco, dalla Romania, dalla Moldavia, dal Bangladesh, dall'Afganistan [...]. Hanno alle spalle famiglie smembrate, passioni recise, i giocattoli rotti, le favole mai ascoltate, quello che non si può dire, gli incisivi bucati, gli occhi vigili, indimenticabili, della sentinella ansiosa nelle notti di pioggia trascorse all'addiaccio, ad aspettare i nemici che vogliono ucciderla» (p. 19).

Il libro intreccia le storie di vita, spesso segnate da indicibile sofferenza, di questi ragazzi, che lo scrittore romano ha pazientemente raccolto nella sua esperienza di insegnante, il racconto di un viaggio in Marocco con due dei suoi allievi, Faris e Omar, nati e cresciuti in quella terra e poi emigrati clandestinamente in Italia, che l'insegnante accompagna in una visita a casa, e la storia del padre dell'autore, anch'egli orfano alle prese con i lati duri e spigolosi della vita, e del rapporto tra i due. Ma si tratta soprattutto di un viaggio interiore, in cui l'esperienza di insegnamento e il viaggio che l'autore compie con i suoi allievi diventano anche un percorso di riscoperta di sé e della propria storia, che, a sua volta, si riverbera sull'esperienza di insegnamento stessa, la segna in modo indelebile e in qualche modo la potenzia.

La principale strategia didattica – su questo aspetto – a noi interessa soprattutto focalizzare l'attenzione in questo contributo – a cui l'insegnante-scrittore ricorre con i suoi ragazzi è la narrazione, nel senso che egli cerca continuamente di creare le condizioni perché i suoi allievi possano raccontare le vicende vissute o ereditate o raccolte nei loro ambienti di origine e di crescita e i percorsi, spesso accidentati, che li hanno condotti ad approdare al loro presente. Può essere utile esplorare questa strategia nelle sue molteplici sfumature.

³ Le citazioni rientrate che seguono, con il numero di pagina riportato tra parentesi, sono tutte tratte da questo libro.

⁴ Cfr. <http://www.citrag.it/home.html>.

1. L'atteggiamento di fondo

La narrazione non va considerata solo una tecnica didattica. Per realizzarsi, anche in quanto tecnica, ha bisogno di essere animata da un atteggiamento di fondo, di natura etica: il riconoscimento (proprio anche nel senso evocato dalla parola "riconoscenza", che a questo termine è apparentata) e il rispetto dell'altro in quanto altro, del suo valore, della sua unicità. Questo atteggiamento traspare in tutte le pagine del nostro libro e si esprime, tra l'altro, anche nella frequenza con cui l'autore ricorre ai nomi propri dei suoi ragazzi, spesso associati ad una specifica caratteristica, tracciata impressionisticamente, o ad un frammento della loro storia di vita:

«Rivedo Karim mentre balla sul cornicione per mostrarmi quant'è bravo; Andrej che palleggia di testa in cortile e bacia la sfera prima di farsela scivolare dal petto fino a terra; Khuda, seduto di sbieco dietro al banco, come se quel posto non gli spettasse, impegnato a consultare il dizionario persiano. Ripenso al sorriso irresistibile di Faris, alla noia oceanica di Lazar; all'entusiasmo straripante di Rauf...» (pp. 20-21)⁵.

Sono appunto i nomi propri ad attribuire densità all'affermazione generale con la quale l'autore riconosce la specificità dei suoi allievi:

«...i miei scolari sono persone speciali» (p. 20).

E proprio attorno a questi nomi e alle loro storie ruota tutta la scrittura di Affinati:

«Non riuscirò a raccontare la storia di ognuno [...]. Ne ripeterò i nomi. Ci salterò sopra, quasi fossero ciottoli in mezzo al fiume, l'acqua della nostra vita, cercando di superare il guado» (pp. 20-21).

Alla base di questo atteggiamento sta quell'amore educativo – "affetto allo stato puro, senza infingimenti" – che si trova efficacemente espresso nelle parole del testamento che don Lorenzo Milani⁶ scrisse circa un anno prima di morire e che il nostro autore fa sue:

«...ripensai alle parole che don Milani riservò ai suoi scolari nel testamento: "Ho voluto più bene a voi che a Dio, ma ho speranza che lui non stia attento a queste sottigliezze e abbia scritto tutto nel suo conto"» (p. 79).

⁵ E poco prima: «Petrit è scappato dal porto di Valona un giorno d'estate, confuso tra la folla sul traghetto: ha finto di essere il figlio di una coppia in partenza. Shafa e Fazil sono arrivati in aereo dal Corno d'Africa: avevano entrambi una sorellina da sorvegliare. Sardar, prima di raggiungere l'Italia, è stato recluso in un carcere turco dove quaranta uomini vivevano tutti insieme dentro una stanza. Peppino avrebbe una madre ma non può stare con lei: la legge glielo impedisce. Barat si sarà perso, fra il lago di Urmia e quello di Van. Constantin ha gli occhi frenetici d'azzurro; Zoltan è una miniatura d'uomo fatto; Mihai mi fa pensare al lupo delle steppe slave; Solomon sembra vivere nel sogno dello schiavo libero; e poi ci sono Adam, Asif, Javid, Manuele, Simone, Gidgetto, Karmal...» (pp. 19-20). Un elenco simile si incontra anche alle pp. 77-78, un altro alle pp. 104-105, e un altro, intensissimo, quasi lirico, alle pp. 171-173.

⁶ Il testamento di don Lorenzo Milani, datato 01.03.1966, può essere letto nella nuova edizione della raccolta delle sue Lettere curata da Michele Gesualdi (Gesualdi 2007, p. 347).

Questa inclinazione amorosa nei confronti dell'altro è ciò che sta alla base del desiderio di raccontare a qualcuno o di ascoltare o leggere i racconti di altri.

2. I dispositivi della narrazione

Qualche volta, più esplicite delle parole sono le espressioni, gli sguardi o i gesti dei ragazzi. Anche su una manica sporca si può trovare scritta una storia completa:

«Basta osservare la manica sporca della sua maglietta per comprenderne la storia; se avesse una famiglia, la sporcizia non durerebbe più di un pomeriggio; tutti ricordiamo, quando eravamo piccoli, le macchie di unto, il grasso della bici, le chiazze d'olio: erano il frutto acerbo delle prime esperienze [...]. Il giorno dopo nostra madre le faceva scomparire. Peppino se le porta con sé anche quando non dovrebbe: a tavola, a scuola. Quelle macchie diventano per lui una seconda pelle, un'escrescenza parassita, il triste risveglio da tutti i sogni che gli potrebbe venire in mente di fare. Gli andai vicino, dietro le spalle, la testa sopra la sua, per vedere come scriveva e quella manica sporca mi colpì alla maniera di un dardo» (pp. 62-63).

Ma il nostro insegnante-scrittore propone diversi dispositivi che potremmo chiamare "solleccitatori" di narrazioni, per lo più autobiografiche, da ascoltare o da leggere, consapevole che queste assumono un valore educativo perché stimolano ad interrogarsi e a riflettere sul significato della propria esperienza. Alcuni di questi dispositivi potrebbero essere stati appositamente progettati, altri nascono sicuramente nel vivo delle situazioni didattiche, da un'intuizione dell'insegnante o dei ragazzi stessi.

1) *La consegna esplicita: raccontami di te*

Possono essere temi classici o lettere, racconti o poesie. L'importante è trovare il modo di stimolare il racconto di sé, magari in forma scritta, per favorire quel distanziamento che, in un secondo tempo, consente di tornare sulla propria esperienza e di interrogarla, magari anche solo attribuendo un titolo al proprio racconto⁷. L'autore semina nel suo libro diversi brani di questi abbozzi di scrittura libera da parte dei suoi ragazzi; lo fa con una fedeltà quasi certosina, mantenendo tutte le sgrammaticature e gli errori ortografici di chi ancora non padroneggia la lingua italiana, che però nulla tolgono alla straordinaria forza comunicativa e all'intensità emotiva di quei testi.

Ci sono quasi sempre un foglio e una penna a portata di mano:

«...gli avevo dato il foglio, la penna e un banco con l'intenzione di sottrarlo allo stato naturale che è suo caratteristico [...]. Se riesci a tenerlo fermo per dieci minuti, hai vinto» (p. 64).

⁷ Cfr. l'episodio narrato a p. 136.

C'è la consegna esplicita: "Raccontami di te...", "Raccontami la tua storia...", a cui segue un fondamentale momento di condivisione. Anche noi, infatti, sappiamo per esperienza che riusciamo a raccontare solo se possiamo contare su un interlocutore a cui la nostra storia interessi sinceramente e con il quale sia possibile condividerla. Ecco perché diversi di questi racconti assumono la forma epistolare:

«Gli avevo chiesto: "Cos'hai? Perché non ridi più?". Mi rispose che il pomeriggio non faceva niente, giocava soltanto a pallone. "Sto perdendo mio tempo" dichiarò. Raccontami di te, gli dissi. Mi prese in parola: si presentò con quattro fogli protocollo scritti a mano. Andammo a sederci sugli scalini della tribunetta, davanti al campo di calcio. Cominciò a leggere lentamente. "Ciao ciao raldo, ti dico storia mia vita... vengo dall'Afganistan, ho diciotto anni! [...]". Aveva fatto una fatica incredibile a scrivere in lingua italiana. Non lo avevo mai visto così concentrato...» (pp. 129-130).

C'è anche l'idea di scrivere delle vere e proprie lettere a casa:

«Alcuni decisero di rivolgersi direttamente ai familiari immaginandoli alle mie spalle. "Ciao cari padre e madre, sono vostro figlio Ivan, mi so deciso a scriverti una lettera per voi [...]..."» (p. 92).

Il dispositivo richiede di non fermarsi davanti agli inevitabili errori ortografici: quando la materia è la vita stessa dei ragazzi, il come si scrive passa decisamente in secondo piano rispetto al cosa si esprime:

«Said girò il foglio stropicciato. In un guizzo compresi che avrebbe voluto scusarsi per gli errori, ma io gli dissi non ci pensare, vai avanti, continua a leggere. E così fece...» (p. 131).

Qualche volta, all'inizio, è necessario anche mettere in conto una sorta di messa alla prova; è l'esplorazione che qualche ragazzo mette in atto per conoscere il limite fino a cui può spingersi:

«...gli chiedo di raccontarmi la sua storia nel quaderno smangiucchiato pieno di cancellature e lui descrive un rapporto sessuale completo fra un uomo e una donna usando quasi soltanto le due parole che volgarmente designano l'organo maschile e quello femminile, come fossero ordigni esplosivi raccolti da terra e lanciati contro il muro per farli scoppiare» (p. 104).

Ma se l'educatore, invece di ritrarsi, accetta la sfida⁸, si genera fiducia e la comunicazione diventa possibile.

⁸ Un bel esempio di come rapportarsi ad una di queste sfide, si trova in relazione ad un episodio che coinvolge Peppino, lo stesso ragazzo a cui si riferisce il brano riportato sopra. Durante una spiegazione, Peppino se ne esce con una litania di bestemmie e uno dei due insegnanti presenti in aula, abboccando all'esca lanciata dal ragazzo, interviene energicamente e sortisce semplicemente l'effetto di fargli rincarare la dose. L'insegnante esce furibondo, i ragazzi rimangono interdetti, ammutoliti. Il nostro insegnante invece rimane in aula: «Io, per rompere il silenzio, dissi che non bisognava offendere i credenti. Peppino rassegnato scosse il testone, tanto ormai la frittata era fatta. Ibrahim mi rivolse invece una domanda diretta: "Tu non ti offendi?". I ragazzi mi guardarono in faccia aspettando la mia replica. "Perché dovrei?" esclamai, [...] "io conosco la ragione per cui lui bestemmia". Tutta la classe pendeva dalle mie labbra mentre Peppino restava imbambolato senza fiatare [...]. "Lui crede che Dio lo odi. Ne è talmente convinto che nessuno di voi potrebbe fargli cambiare idea. Ammesso e non concesso che esista davvero, perché gli avrebbe dato tutti questi problemi da risolvere? A lui più di altri,

2) *L'occasione da cogliere, quando è il ragazzo a chiedere: "Posso parlare con te?"*

Molti dei racconti che fanno la materia principale del libro nascono da occasioni non prevedibili, in cui sono i ragazzi stessi ad esprimere un desiderio irrefrenabile di raccontare:

«Ero appena arrivato, avevo avuto solo il tempo di presentarmi e Nabi cercò di parlarmi [...]. "Puuuuoi staaaree popococo a me? Maaaay I speeak wiiith youuu?". Alto, elastico, gli zigomi aguzzi, l'iride accesa. Le frasi che incespicano, restano sospese, non escono. "Vediamoci all'ora della ricreazione sulle scale del giardino. It's ok?". "Occhéé, occhéé"...» (p. 44);

«...mentre stavo uscendo, diretto verso la moto, Fazil mi venne dietro. Ne percepii la presenza. Aprii il bauletto, indossai il casco, montai in sella. Un attimo prima che azionassi l'avviamento, comincio a raccontarmi il suo arrivo all'aeroporto di Fiumicino... [...]. Poi mi guardò. Quando misi in moto e scattai verso l'uscita, con la coda dell'occhio vidi che aveva capito tutto» (p. 55).

Sono doni inaspettati e preziosi, un sovrappiù non predeterminabile, che aspetta solo di essere liberato dallo scrigno che lo contiene e va accolto a mani aperte:

«Le sue vicende le vengo a sapere a strappi, fra una lezione e l'altra, oppure quando ho già il casco infilato e me ne sto andando via. È come se mi dicesse: apri la mano, prendi questo, portalo a casa e fanne buon uso. Lo sto dando a te. Non privartene. Tiraci fuori il massimo con tutta la forza di cui sei capace...» (p. 50).

3) *Il colloquio a tu per tu*

Talvolta, il nostro insegnante ricorre ad una strategia antica, quella che, in seguito ad un comportamento inadeguato dell'allievo, suggerisce di chiamarlo da parte e invitarlo ad un colloquio personale. Tale pratica risulta tanto più efficace quanto più abbandona i toni del richiamo e della predica e assume il registro dell'ascolto, come avviene con Fazil, così vivace, da suscitare le ire della classe:

«Lo presi da parte. Si piantò al mio fianco per squadarmi dal basso verso l'alto, come se stesse recitando una parte a teatro. Andammo nell'aula grande, seduti accanto al finestrone. Carissimo Fazil, esordii. Di colpo, nella solitudine del confronto, si calmarono i bollenti spiriti. Vennero meno le smanie, svanì la prosopopea. Quando parlò, tenne la testa bassa: non l'aveva mai fatto [...]. Suo padre lavorava in una miniera; era morto, tre anni prima, a causa di una grave malattia. Questo spiegava tutto...» (p. 55).

In questi momenti è necessario un supplemento di delicatezza, per evitare di essere intrusivi. Non bisogna infatti mai dimenticare che

«Certe domande sono come le spine delle rose: appena le tocchi, sanguini» (p. 164).

questo è sicuro, lo ammetterete". [...] Tutti soppesavano, dentro di loro, i pro e i contro della tesi che stavo enunciando. Le teste lavoravano. Le intuizioni scattavano [...]. Ognuno calibrava su di sé il ragionamento: prendeva posizione, uscendo allo scoperto di fronte a se stesso. Sarebbe stato inutile che in quel momento avessi aggiunto: "E invece io vi dico che Dio gli sta vicino. Contrariamente a quello che il nostro amico pensa, gli vuole bene. Non lo abbandonerà mai!". Non c'era bisogno che lo affermassi io. Lo stavano già facendo loro...» (pp. 113-114).

4) *Interrogare una carta geografica*

Dalla scrittura nasce spesso un dialogo. È il caso del drammatico racconto con cui si apre il romanzo. A parlare, anzi a scrivere, è Hafiz, ragazzo di Kabul che narra la sua triste vicenda, la guerra, i genitori massacrati, il tragico vagare in cerca di un luogo in cui poter vivere. A lui, seppur indirettamente, si rivolge il nostro scrittore, lasciandoci intuire che alla scrittura è seguito un momento di dialogo e di condivisione, davanti ad una carta geografica:

«Hafiz, Hafiz. Come hai fatto a dirmelo? Come abbiamo fatto, io e te, a riviverlo interrogando la carta geografica aperta sul tavolo? Le nostre dita che scorrono sulla mappa a zig zag, quasi fossero spinte da un impulso elettrico: Kabul, Herat, Khvâf, Khvor, Jandaq, Teheran, Tabriz, Erzurum, Sivas...» (p. 10).

5) *Immagini e testi in cui ritrovare la propria storia*

Talvolta è la proiezione di un film che consente di riconoscere la propria storia e magari offre occasioni per raccontare:

«Cose di questo mondo di Michael Winterbottom. Te lo feci vedere quel film, ricordi? Orso d'oro al festival di Berlino 2003. La tua storia. Eravate ammassati tutti davanti al piccolo schermo: chi non aveva trovato posto sulle sedie stava in alto, rannicchiato in cima agli armadietti. Alcuni sdraiati sotto il finestrone. Un paio seduti a terra a gambe incrociate con il naso quasi attaccato alle immagini. Io, in mezzo a voi, un occhio alla pellicola, l'altro alle reazioni del pubblico. Andasti via dall'aula, non potevi resistere» (p. 12).

Altre volte è la lettura di alcuni versi poetici, magari scritti alla lavagna, a offrire l'occasione di raccontarsi o semplicemente di sentirsi raccontati da una storia, come con Shafa e Stefan che, tra le vie della Città dei Ragazzi, evocano quasi per gioco la Divina Commedia:

«Il viale d'asfalto che accompagna il viaggiatore verso il cuore della Città dei Ragazzi, punteggiato da alberi e piante, simile a una galleria verde, fece presto a diventare, nella fantasia di Shafa, costretto nel Limbo essendo lui musulmano, quindi senza battesimo, la selva oscura, simbolo arcano di chissà che errori e travimenti forse legati al suo passato di giovane combattente al confine eritreo» (p. 75).

Un cane un po' malmesso fa pensare alla lupa di cui parla Dante, il campo da calcio, sprofondato nel fango per le recenti piogge, diventa l'Acheronte, uno degli educatori Caronte, il vecchio nocchiero, ed è una mucca che, come Minosse, attorcigliando la coda attorno al corpo indica i cerchi che i "dannati" devono scendere:

«Risero e scherzarono, Shafa e Stefan, fingendo che la Città dei Ragazzi potesse essere divisa per gironi e bolge; in realtà sapevano bene di averlo piuttosto scampato, l'inferno, nel momento in cui giunsero qui, avendo ognuno di loro avventure assai poco edificanti alle spalle...» (p. 76).

E il nostro insegnante-scrittore così conclude:

«Mai il grande poema dantesco, emerso simile a uno spezzone di roccia tra i flutti nell'improvvisato eloquio di due orfani del mondo, mi parve tanto solenne quanto alla Città dei Ragazzi, dove le acque bollenti del Flegetonte, presenti in ogni parte del pianeta, provvedono a consegnare sulle nostre rive gli scampati...» (p. 77).

6) *Farsi regalare un nome*

Con Omar, l'aggancio avviene nel modo seguente:

«Mi feci scrivere sull'agenda, nella sua lingua, il mio nome. Sembrava un disegno di giunchi e palme. La grafia del dottore. Il marchio del gregge. La firma dello stilista. Un tatuaggio a china. L'estensore era Omar...» (p. 26).

Basta questo piccolo gesto da parte dell'insegnante – che, fra l'altro, ottiene di far sentire l'altro non solo come colui che ha bisogno di ricevere ma anche come colui che ha qualcosa da insegnare – per avviare il racconto dell'allievo:

«...sono di Khouribga, dichiarò, centoventi chilometri a sud di Casablanca...» (idem).

7) *La visita fuori della scuola*

Sempre con Omar, il nostro insegnante-scrittore trova un'altra modalità che, come l'ascolto di una storia, esprime un desiderio di condivisione. Lo va a trovare sul posto di lavoro:

«L'estate scorsa lavorava in un albergo del Gran Sasso. Lo andai a trovare. Chiesi di lui nella hall. L'impiegata alla reception volle sapere chi fossi. Il suo insegnante di italiano, risposi. Mi guardò di sottocchi: le stavo forse raccontando una balla? Mi disse che il ragazzo lavorava in cucina e non poteva presentarsi lì, dove stavamo parlando noi, in mezzo ai clienti [...]. Andai nel cortile interno, vicino ai depositi dell'immondizia. L'avevano avvertito. E lui era lì ad aspettarmi, con il berretto del cuoco, due occhi neri come tizzoni, che ridevano ed esprimevano la felicità prorompente di avermi visto. Gli avevo promesso che sarei andato a trovarlo. Mantenevo i patti» (pp. 27-28)⁹.

Gesti come questo creano le condizioni perché ci si possa raccontare.

8) *Giocare con l'avvenire*

Con Agim, un ragazzo proveniente da Durazzo, il nostro insegnante sperimenta una strategia ludica:

«Tante volte vagheggiamo i mestieri nei quali potrebbe dimostrare il suo valore. Io gliene propongo uno. Lui me ne dice un altro. Ci piace giocare con l'avvenire componendolo alla maniera di un puzzle» (p. 32).

Esplorano diversi possibili lavori futuri: il venditore di automobili, il benzinaio, il portiere notturno, il buttafuori, il gigolò. Tra questi anche il giornalista:

«Sì, ma io posso diventarti pure gazetari». «Vuoi dire giornalista?». «Exacto. Comi tu». «Guarda che non è facile. Bisogna imparare a scrivere. Ad esempio, sapresti farmi venti righe su te stesso?». «Scometi?». Parte a sirene spiegate, qualsiasi cosa gli chieda. La vita è una sfida. Un terno al lotto. Una gara infinita» (p. 33).

⁹ Nel rifiuto da parte della ragazza, a cui era stato "detto di fare così", e nel luogo dell'incontro, si possono ben cogliere i segnali di un contesto sociale che guarda con imbarazzo a queste vite di scarto e acuisce la loro sofferenza.

3. L'ascolto che guarisce

Stimolare a narrare significa esercitare una forma di amore che si dota di orecchi e che, ascoltando il lamento di chi porta un carico troppo pesante, lo aiuta a sentirlo più leggero perché condiviso. È il fardello di quelle

«...verità tenute troppo tempo nascoste, come fossero bugie. Ricordi che scottano più del metallo rovente e restano dentro di te senza che tu possa estirparli come avrebbe fatto il chirurgo se fossero stati schegge di proiettili» (p. 44).

La narrazione non può dunque avvenire senza ascolto e l'ascolto, per essere credibile, richiede di abbandonare posture giudicanti e indagatrici. Invece, spesso, gli sguardi degli adulti:

«...alimentano il loro imbarazzo se tu lasci trapelare lo sconcerto; accrescono il pudore, nel momento in cui vorresti saperne di più; favoriscono la ritrosia, quando li spingi a ricordare» (p. 20).

L'ascolto autentico non è quello interpretante, di chi ti trasforma in "oggetto" di indagine, ma quello di chi ti considera soggetto, interlocutore di un dialogo basato sulla fiducia reciproca:

«Peppino! Quante richieste continuano a rivolgerti! Psicologi, educatori, assistenti sociali. E poi, fatti caso, sono ogni volta le stesse [...]. Un mormorio di domande. Perché dice sempre parolacce? Perché non ti saluta mai? Perché sputa dalla finestra? Perché fa a botte con la maggioranza delle persone che incontra? [...]. Perché? Perché? Perché? Caro Peppino, le vere risposte le sappiamo bene, io e te, un giorno me le hai scritte sul tema e non si possono rivelare a nessuno, sono indicibili...» (p. 64).

L'ascolto non ha bisogno di tante parole, qualche volta è fatto anche solo di gesti, ma ogni educatore sa bene che soprattutto i gesti possono comunicare quel fondamentale "sì" che è condizione pregiudiziale di ogni reciproca comprensione:

«Comunichiamo con gesti quasi impercettibili: un'alzata di spalle, una barzulletta, un ghigno. Senza troppi discorsi, riusciamo a dirci tutto» (p. 34);

«Fraté, dice di me. Solo perché lo sto a sentire. Mi metto dalla sua parte: spalla a spalla. Cerco di non scandalizzarmi...» (p. 60);

«...sembrava irrequieto [...]. Creava scompiglio. Ma appena lo guardai diritto negli occhi, cambiò atteggiamento. Ehi! Io sono qui, insieme a te. Di cosa hai bisogno?» (p. 130);

«Quante volte aveva cercato di dirmelo? Glielo leggevo negli scatti improvvisi, nei mutismi all'angolo dell'aula, quando sprofondava con la testa fra le braccia conserte e non voleva fare più niente. Gli andavo vicino, gli appoggiavo la mano sulla spalla, cercando di consolarlo. E quando alzava la faccia smarrita, guardandomi con il sorriso imbarazzato, trovavo la mia ricompensa» (idem);

«...Gli andai davanti. Appena mi vide, si rianimò. Lo tenni a distanza, osservandolo. Poi avvicinai la mia fronte alla sua fino a toccarla: per farlo dovetti piegare il collo abbassandomi al suo livello, in un grande Sì. Se il movimento fosse stato rapido, lui di certo avrebbe tentato di scansarsi, evitando di ricevere l'urto, ma era lento, simile a un rallenti, quindi non si spostò di un millimetro. Restammo così per qualche secondo interminabile, trattenendo il respiro, a tu per tu [...]. In quel confronto c'era dentro tutto, più delle parole che ci saremmo potuti scambiare...» (p. 181).

L'ascolto avviene all'interno di una relazione significativa, rispettosa e delicata, nella quale l'adulto-educatore accoglie la storia dell'altro, la rivive fino a sentirla sulla sua pelle, e facendo questo può anche agire su quella storia, qualche volta fino a mutarne l'esito:

«Ti hanno colpito, Agim, ed eri troppo piccolo per rendertene conto, lo intuivi soltanto, nessuno ti ha curato, sei guarito da solo; la ferita sanguina ancora, e non la vuoi mostrare, la tieni nascosta, pensi di non avere più niente da perdere, gli faccio capire scherzando [...]. Nell'ultimo singulto d'allegria, prendendolo alla sprovvista, gli rivelo il mio proposito. "Voglio metterti in salvo"» (p. 34).

Perfino la valutazione scolastica assume, nel brano che segue, la valenza di un ascolto terapeutico, che colloca il soggetto al centro, lo rende consapevole dei suoi progressi, lo valorizza:

«Corressi gli errori, uno per uno, senza fretta, spuntandoli alla mia maniera: segno blu o segno rosso, secondo la gravità [...]. In quel momento, per me, Faris era il centro del mondo: lui se ne rendeva conto. Lo facevo salire sul podio in modo che prendesse atto della sua esistenza. A ogni piccolo miglioramento, un accento azzecato, una doppia corretta, un verbo giusto, gli cucivo una medaglia sul petto: il sorriso era un bronzo; la pacca sulle spalle significava l'argento; le mani in alto, come se mi avesse disarmato, equivalevano all'oro [...]. Faris s'era fatto male, benché non se ne fosse accorto: sistemando le vocali, lo aiutavo a guarire» (pp. 24-25).

L'ascolto ha bisogno anche di un contesto che lo rispetti. È quanto emerge dal lungo brano che descrive il dialogo dell'autore con Said, vicino al campo da calcio, in cui i ragazzi che giocano rinunciano a pretendere attenzione per le loro prodezze calcistiche e riconoscono, rispettandolo, l'ascolto che l'educatore sta donando al ragazzo:

«Altri ragazzi provavano i tiri, giù al campo: di punta, di collo, perfino di tacco. Il portiere si buttava da una parte all'altra, famelico. Io facevo finta di guardarli, ma tutti sapevamo che stavo ascoltando lui e nessun altro» (p. 130);

«Ogni ragazzo, quando vede un adulto parlare fitto fitto con uno di loro, capisce quello che sta accadendo e non s'immischia. Subito gli scherzi e le battute s'interrompono. La serietà d'improvviso raffredda quei visi allegri» (p. 134).

Possiamo ricordare a questo riguardo anche la scena dell'incontro a tu per tu che l'autore ha avuto con Fazil in un'aula vuota, in cui l'ascolto che egli cerca di regalare con tutto se stesso al ragazzo viene supportato anche dagli altri:

«Trascorremmo una mezz'ora così: ogni tanto qualche ragazzo apriva la porta, si affacciava, ma appena ci vedeva, la richiudeva dolcemente, con attenzione, quasi avvertisse l'intensità che sprigionava dai nostri corpi. Lasciamoli stare. Stanno rimestando nel sacco. Sappiamo di cosa discutete. Esseri mostruosi da cui difendersi con le unghie e con i denti; uccelli preistorici che ti vogliono rubare il cuore. Potremmo intervenire in qualità di consulenti. Periti specializzati. Protagonisti assoluti, assai più che semplici testimoni oculari. Vi daremmo delle belle dritte. Ma, a giudicare dalle vostre espressioni, non ne avete bisogno. State lavorando anche per noi. Erano queste le riflessioni che ronzavano nella testa degli intrusi» (p. 55).

E così, la cura che si esprime nell'ascolto del singolo riguarda tutti e assume una valenza politica:

«E poi, sotto sotto, speravo potesse intuire anche il segreto che molti esseri umani scoprono ogni giorno senza riuscire a farlo proprio, perché, qualora ciò accadesse, la vita non sarebbe più la stessa: se io aiuto te, è come se tu assistessi me, e lui venisse incontro a lei, e noi appoggiassimo voi, e loro sostenessero tutti gli altri. Una volta, ci giurerei, questa consapevolezza ci sfiorò come una lama tagliente» (pp. 25-26);
 «...qualsiasi gesto compiuto da un essere umano assume, prima o poi, rilievo collettivo» (p. 146),
 come "politico" fu anche il sogno di padre John Carroll-Abbing:
 «Se [...] l'amicizia che sto cercando di instaurare con loro diventasse l'avanguardia di tutti gli altri rapporti umani, dicevo, John Carroll-Abbing avrebbe vinto la sua grande battaglia» (p. 100).

Ci importa soprattutto sottolineare che, attraverso l'ascolto e la comprensione, si esprime la cura (cfr. Demetrio 1996). Le vicende narrate nel nostro libro lasceranno intuire che l'ascolto, alla fine, lenisce anche le ferite del guaritore.

4. In viaggio con e verso l'altro

La narrazione offre all'autore la possibilità di intraprendere una sorta di viaggio verso le esperienze dei propri alunni. È come se, attraverso i loro racconti, egli li potesse seguire per le strade che, attraverso mille ostacoli, li avevano portati fino a lì. E il viaggio in Marocco, che l'autore compie con Omar e Faris per adempiere ad una promessa¹⁰, diventa una sorta di figura della narrazione stessa, che ci svela il dinamismo proprio di ogni narrazione.

Lo scrittore lo intraprende carico dell'illusione di poter accertare l'enigma delle loro origini, il motivo per cui i loro genitori li hanno lasciati andare via; dentro di sé forse aveva già formulato una sentenza a riguardo e l'accusa era naturalmente quella dell'abbandono:

«...la testa comincia a lavorare. Ancora una volta mi sento spinto a mettere la mano sul fuoco. Non mi accontento del calore. A costo di scottarmi, vorrei andare più a fondo: scoprire l'enigma delle origini. Recarmi sul posto. Guardare in faccia i miei nuovi amici. Sentire la fatica. Studiare i fatti: interpretarli con scrupolo documentario. Verificare di persona. Credo forse che, così facendo, saprò individuare i ruoli di ognuno? Decifrare le incurie, scoprire le distrazioni, accertare le responsabilità?» (p. 36).

Pian piano si accorge della necessità di rinunciare a limitare il suo sguardo a ciò che vuole vedere, per lasciare veramente spazio alla rivelazione dell'altro. La ragione indagatrice deve lasciare il posto ad un pensiero accogliente:

¹⁰ «Omar! Gli avevo fatto una promessa: quando tornerai a casa, a trovare tuo padre, tua madre, e le tue sorelline, perché tu, prima o poi, dovrai tornare, anche se loro potrebbero non riconoscerti più, io quel giorno verrò insieme a te. Ci siamo guardati negli occhi. Sapevamo entrambi che quelle parole, appena uscite dalla mia bocca, erano diventate spago nei polsi: avrebbero governato i nostri desideri» (pp. 28-29).

«Come potrei illudermi di riuscirci? Tante volte l'ho detto, l'ho scritto, l'ho pensato: un fatto, al di là della sua flagranza, si riduce alla visione di chi lo riporta. Il detective è un operaio della realtà [...]. Cos'è allora questa smania di accertamento che sopravvive alla consapevolezza di vanità di tale gesto?» (idem).

L'incontro con Moustafà, il padre di Omar, all'aeroporto di Casablanca e poi l'esperienza concreta della relazione con lui mandano in frantumi tutti i dubbi che, su di lui e sugli altri genitori, si era costruito, le speculazioni sulla mancanza di affetto di chi lascia i figli liberi di andare in un paese straniero, la convinzione di dover lui curare i danni di quei padri assenti:

«Appena ho visto gli occhi di Moustafà [...], questi discorsi mi sono parsi privi di significato [...]. L'abbraccio con Omar era stato formidabile. Come un'onda possente contro gli scogli, aveva frantumato tutti i miei ragionamenti teorici» (p. 69).

Facendo così, l'insegnante si accorge che non è lui solo a donare ascolto e attenzione e che il viaggio (quello reale ma anche quello metaforico) che ha intrapreso e l'incontro concreto che questa uscita da sé e dai canoni della propria cultura rende possibile gli stanno regalando nuovi punti di vista sul mondo e su di sé e gli stanno insegnando nuove dimensioni del vivere; è ciò che, ad esempio, gli succede in Marocco, nell'incontro con Absalam, il padre di Faris:

«Mi fissa in continuazione. E io ricambio. All'inizio ero imbarazzato. Da noi lo sguardo corrisponde a una richiesta: cosa vuoi? Ti serve qualcosa? Altrimenti teniamo il capo chino. Facciamo finta di pensare ad altro. Qui è diverso. Osservi la persona davanti a te per dieci minuti, un quarto d'ora, anche di più, senza dire niente. Lasci che lui faccia altrettanto. Non spezzi il silenzio. Al contrario: ti ci abbandoni. È una qualità dell'amicizia. Absalam me la sta insegnando» (p. 80).

Gli capita anche di diventare lui stesso oggetto di premurosa attenzione da parte dei suoi ragazzi, come quando, durante il viaggio, ammassati in dieci dentro un'automobile che faceva da taxi, sono proprio Omar e Faris a sentirsi responsabili del loro insegnante:

«...sembrano volersi scusare con me per la situazione. Si sentono responsabili» (p. 57),

o come quando l'autore si accorge che Omar, pur essendo al centro dell'attenzione e della curiosità dei parenti, non smette di prendersi cura di lui, passando con improvvisi guizzi dall'arabo al romanesco:

«...ha sempre un occhio di riguardo per me; ogni tanto esclama: "Te vojo vedé contento, professò. Dimi tutto che voj. Capito?"» (p. 57).

È propria di ogni narrazione questa dinamica di reciprocità, di dare e ricevere e, in un certo senso, Affinati riconosce che, di racconto in racconto, dai suoi ragazzi riceve quello stesso sguardo di comprensione e di affetto che egli non ha mai smesso di rivolgere loro.

5. In viaggio dentro se stessi

Anche colui che stimola a narrare si sente interpellato dalle storie che ascolta e si mette in questione. Il viaggio verso l'altro diventa allora, al

tempo stesso, un viaggio interiore, alla scoperta di sé, delle proprie radici, delle proprie ferite nascoste¹¹:

«Questa è la storia di un viaggio all'indietro: sono partito dallo spazio magnetico in cui vivo, fra i banchi e i gessi, ho risalito i campi delle fughe solitarie, ancora cosparsi dalla putredine dei sogni che i miei scolari hanno lasciato lungo il percorso, e ora eccomi qui a dettare il saldo conclusivo. Abbiamo radici in comune: quello che succede a te, riguarda anche me [...]. A cinquant'anni un uomo senza figli può desiderarne uno; io invece, spinto da una potenza oscura che brucia come un fuoco segreto dentro il mio stesso nome, cercavo padri: quelli mancati, soprattutto. Pensai di scrutarne le fisionomie nei volti dei giovani ai quali insegno ogni giorno [...]. Ho voluto risalire il fiume che li ha portati fino a me. Controcorrente, attraverso di loro, mi sono riconosciuto» (pp. 139-140).

Le storie dei suoi allievi, accolte dentro, agiscono sul nostro autore. Gli viene spontaneo associarle alla storia del padre, anche lui orfano, abbandonato a se stesso nell'Italia del secondo dopoguerra e perciò molto simile ai giovani cittadini¹² della Città dei Ragazzi di oggi. Affinati ne ricostruisce per frammenti la storia, riconciliandosi pian piano con ciò che a lui, figlio, finché il padre era in vita, era rimasto incomprensibile e misterioso, e gli aveva spesso lasciato l'amaro in bocca. A questo riguardo, Accorroni, in una recensione al libro, osserva: «Quel padre tanto poco conosciuto in vita, tanto enigmatico e sfuggente [...], viene recuperato proprio attraverso quei "minori non accompagnati, quei figli senza padri". È come se il contatto con quel mix di determinatezza e fragilità che è la loro adolescenza gli consentisse di compiere il più nobile e antico gesto del mondo, quello di Enea che carica sulle proprie spalle il padre Anchise. Senza di loro, l'avrebbe perso per sempre» (Accorroni 2008).

A noi interessa qui rilevare il fatto che proprio le storie dei ragazzi mettono in moto questo processo, che lo restituisce a quella storia che è lui e gli consente di riconoscersi riconosciuto dal padre:

«Mio padre ora sta in piedi davanti a me, lo riconosco negli occhi di questi cuccioli dispersi, smarriti, provenienti da tutto il mondo, che ne ripercorrono le tracce nel fuoco dell'umanità in ebollizione. È qui, è qui» (p. 104).

«Dove finisce quello che perdiamo? In quale fosso di vecchie carrozzerie arrugginite e scheletri d'animali uccisi ritrovare qualcosa di noi stessi che, forse sbagliando, avevamo escluso? Sento che mio padre mi risponde così: niente si smarrisce per davvero. Quello che a me è sfuggito, ecco, vedi, ritorna in te, trasformato [...]. Ogni persona consuma l'esperienza di chi la precede e, nello stesso tempo, ne ridistribuisce i frutti, acerbi, maturi o bacati» (p. 72).

Dall'ascolto delle narrazioni dei ragazzi deriva il desiderio di narrarsi, di rivivere la propria storia. E anche questa è una dinamica fondamentale della narrazione.

¹¹ Alla metafora del viaggio, l'autore ricorre anche in un passo che mostra chiaramente come l'incontro con i suoi allievi lo orienti a compiere un percorso dentro di sé, verso le sue emozioni: «Ho cominciato ad intuire che sarei partito già nei primi giorni di scuola, malgrado ancora non conoscessi la direzione da prendere: se una qualche istituzione pubblica, o misteriosa entità, me l'avesse chiesta, avrei saputo indicare soltanto una zona imprecisata, ai confini tra la tenerezza che sentivo invadermi quando spiegavo il Risorgimento agli slavi e il groppo che mi attanagliava la gola nel momento in cui elencavo i gradi di parentela agli afgani» (p. 43).

¹² Utilizzo questa espressione perché tipica di questa comunità che utilizza l'autogoverno dei "cittadini" come strumento pedagogico. Cfr. <http://www.citrag.it/home.html>.

L'analisi delle pagine – e delle esperienze in esse rappresentate – del nostro insegnante-scrittore ha fatto emergere una sorta di mappa dell'agire didattico come incontro di reciproche narrazioni. È proprio dalle storie dei suoi allievi, infatti, che Affinati impara, tra le altre cose, anche un tratto fondamentale del suo modo di essere adulto e insegnante: essere stimolatore e custode di storie che si scoprono indelebilmente segnate le une dalle altre, parte della comune storia umana, e imparare così a

«...riconsegnare tutto quello di cui avevamo goduto e sofferto, piaceri, soddisfazioni, rimpianti, lacrime, vanità. Non erano cose nostre, dovevamo restituirle al legittimo proprietario, senza trattenere niente per noi stessi, neppure una briciola [...]. Sì, conclusi, questo vuol dire essere adulti» (p. 190).

Solo, allora, onorando la narrazione che gli viene donata postuma dal padre, anche lui può finalmente riconoscersi figlio, condizione indispensabile questa per diventare a propria volta padri, generatori di vita, maestri. È tutto questo che lo porta a sintetizzare il suo percorso nella frase che segue:

«...quello che accade in aula produce effetti indelebili. È la potenza dell'insegnamento!» (p. 203).

Attingendo direttamente alle pagine dell'autore, anche altri formatori potranno, come e meglio di come è capitato a me, trovare stimoli per riflettere sulla propria esperienza umana e professionale e magari per esplorare la propria storia personale (compito questo particolarmente importante per chi svolge una professione a così alto tasso di coinvolgimento personale come è appunto quella di insegnante e formatore). Probabilmente – è questo il mio auspicio – potranno imparare anche ad avvicinarsi con uno sguardo più accogliente all'umanità spesso ferita di tanti ragazzi, non solo stranieri, che abitano i nostri CFP, avendo scoperto o riconosciuto qualche strumento per tentare di comprenderne meglio la situazione e di valorizzarne le storie, nel percorso didattico e nella riflessione su di sé. Non è poco in tempi come quelli che stiamo vivendo!

Bibliografia

- ACCORRONI L., *La potenza dell'insegnamento*, in «L'Indice dei libri del mese», 5 (2008) XXV, 18.
AFFINATI E., *La Città dei Ragazzi*, Mondadori, Milano, 2008.
DEMETRIO D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano, 1996.
GESUALDI M. (a cura di), *Lettere di don Lorenzo Milani, priore di Barbiana*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI), 2007.
TACCONI G., *Fare formazione. Una ricerca sul campo*, "Rassegna CNOS", 1 (2007a) 142-161.
TACCONI G., *Gli insegnanti che ho avuto. Il formatore che sono. Analisi di alcune sequenze di messaggi in un forum*, "Rassegna CNOS", 2 (2007b) 131-144.
TACCONI G., *Anche i formatori imparano. Analisi delle pratiche didattiche raccontate da Franck McCourt in Ehi, prof!*, "Rassegna CNOS", 1 (2008) 133-149.
TACCONI G., *Strategie di contrasto del "Vietato diventare!". Analisi della didattica narrata da Daniel Pennac in Diario di Scuola*, "Rassegna CNOS", 2 (2008) 167-189.
TODOROV T., *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano, 2008.

Complessità ricchezza e problematicità della condizione giovanile oggi

RENATO MION¹

Parole chiave:

*Flessibilità,
Lavoro,
Scuola,
Famiglia,
Valori,
Media,
Nichilismo*

Le ricerche sociologiche per una più efficace e aggiornata conoscenza dei giovani di oggi non fanno assolutamente difetto. Non solo perché la condizione giovanile è oggetto di attenzione da parte di tutti i soggetti sociali, come il mercato, la pubblicità, la politica, l'associazionismo, le istituzioni pubbliche e private sulla base dei loro specifici target, che indagano sui singoli aspetti degli stili di vita dei giovani con ricerche di ogni tipo, ma anche perché nella maggior parte dei casi l'analisi sociale più generale viene assai spesso strutturata e differenziata per le diverse classi di età, coinvolgendo quindi necessariamente anche quella giovanile, pur nella difficoltà di caratterizzarla culturalmente e demograficamente in quei dettagli che una ricerca direttamente e specificamente orientata su di loro potrebbe dare.

Infatti, seppur più limitate e più ridotte, tuttavia le ricerche campionarie sulla condizione giovanile tout court, mirano a studiare direttamente gli atteggiamenti, i comportamenti, le tendenze culturali, le subculture, gli stili di vita, le opinioni, le motivazioni, i valori, le credenze, rispetto a determinate aree della vita sociale come il lavoro, la scuola, la famiglia, la religione, la

¹ Professore Ordinario Emerito di Sociologia dell'Educazione e della Condizione giovanile (Università Pontificia Salesiana di Roma).

politica, ecc. con categorie rigorosamente scientifiche per una lettura organica e unitaria. La serietà e la difficoltà di limitare ed approfondire il suo oggetto, la preoccupazione di seguire una metodologia scientificamente rigorosa, rendono tale studio un'impresa complessa che richiede forze e risorse di ampio raggio.

La nostra riflessione intende collocarsi su questo terreno più specifico, sullo sfondo cioè di una letteratura scientifica che superi la tipologia del sondaggio e possa fondatamente offrire stimoli di ulteriore approfondimento. Per questa ragione ci limitiamo ad alcune indagini più rigorose, così da fondarci su analisi di una certa garanzia scientifica. Gli altri possibili contributi serviranno da sfondo e da letteratura collaterale, per la verità assai utile e stimolante per suggerire nuovi orizzonti di ricerca, provocare nuove ipotesi o aprire nuove direzioni di analisi.

1. I giovani nell'era della flessibilità: 6° Rapporto IARD - 2007

Era stato annunciato da tempo quest'ultimo Rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia². E finalmente è apparso a continuare la ormai lunga e felice serie di studi sui giovani del nostro Paese. Ormai si è concluso anche il sesto appuntamento, che dal 1983 ci ha accompagnati in tutto l'ultimo ventennio del secolo passato per traghettarci nel nuovo con la precedente quinta indagine (*"I giovani del nuovo secolo"*, Bologna, 2002). Possiamo oggi arricchirci di questa ulteriore analisi assai dettagliata, articolata e nel suo genere comparativamente esaustiva. Infatti questa serie di studi, se non sono longitudinali nel senso stretto del termine, offrono tuttavia la possibilità di preziosi confronti quadriennali sui vari aspetti della condizione giovanile. L'ultima rilevazione, che in questo saggio viene presentata, consente, confrontata con quelle precedenti, di cogliere elementi di stabilità e di mutamento. Ci dice molte cose sui giovani, ma, attraverso i giovani, ci dice molto sullo stato della società italiana in questa incerta fase della sua storia.

Nella presentazione di questo "6° Rapporto giovani", G. Melandri sottolinea "la sensazione di essere di fronte a una generazione che possiede ormai come caratteristica strutturale quell'identità «fluida», già ampiamente descritta dal sociologo polacco Zygmunt Bauman nelle sue opere più recenti³. Siamo dinanzi a una generazione, che della *flessibilità*, derivante dai rapporti economici e lavorativi di nuovo conio, ha fatto ormai una caratteristica identitaria, inserendo nel proprio DNA quella che nel Rapporto è chiamata «l'arte della navigazione a vista»: una fluidità esperienziale, prodotta dalle continue transizioni tra diverse attività e ruoli sociali, nella ricerca che ogni giovane compie per trovare il proprio posto nel mondo".

² BUZZI C. - A. CAVALLI - A. DE LILLO (Edd.), *Rapporto giovani. Sesta Indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2007, pp. 400.

³ BAUMAN Z., *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2008; IDEM, *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2008.

La società, infatti, chiede sempre più ai giovani un'adattabilità continua che comporta costante mobilitazione di risorse interne ed esterne di fronte ai cambiamenti. Ecco, quindi, che diventa fondamentale per conquistare una solida stabilità emotiva l'esistenza di reti di supporto capaci di fornire ai giovani un senso connesso con i mutamenti sociali. Tutte strutture che, se vengono meno, producono diverse forme di insoddisfazione esistenziale derivanti dall'assenza di risorse psichiche, fisiche, relazionali e ambientali sufficienti ad affrontare gli ostacoli e i bivi della vita quotidiana.

Una seconda caratteristica evidenziata è stata quella «*perdita del desiderio creativo*» delle giovani generazioni, cioè di quella «perdita e tristezza che hanno portato la nostra società ad abbandonare un tipo di educazione fondato sul desiderio e sul progetto. L'educazione rivolta ai più giovani, infatti, sembra concentrarsi piuttosto sul temere il mondo, sull'uscire indenni dai pericoli incombenti, dove prevale la cultura della paura, una cultura che rischia di inibire la progettualità giovanile fondata sull'ascolto delle proprie aspirazioni e sul coraggio di scelte autonome fondate sui propri talenti. Un dato su tutti dipinge la condizione identitaria «fluida» dei giovani italiani: *la flessibilità introdotta nel mondo del lavoro*.

1.1. *Il lavoro ritrovato nell'ambivalente situazione della flessibilità*

I dati sulla occupazione giovanile in Italia parlano chiaro: nei giovani tra i 20 e i 30 anni il tasso d'occupazione è inferiore di 10 punti rispetto alla media degli altri Paesi UE. E ancora, secondo l'ISFOL, i giovani italiani «stabilizzano» il loro posto di lavoro sempre più tardi attorno ad un'età media di 38 anni.

Anche il 6° Rapporto conferma che siamo di fronte ad una generazione che, fin dall'esordio nel mondo adulto, si è dovuta confrontare con nuove tipologie contrattuali che hanno fatto esplodere situazioni di precarietà lavorativa derivanti dall'exasperazione della flessibilità. Senza un lavoro stabile e adeguatamente retribuito i giovani italiani non riescono a lasciare la famiglia di origine e a costruirsi una propria, e oltretutto non trovano il coraggio di regalarsi la meravigliosa esperienza della maternità e della paternità, anche perché le banche non consentono loro di accedere facilmente ad un mutuo per acquistare o anche solo affittare una casa, o, più semplicemente, un frigorifero, un televisore, una macchina.

Nonostante la precarietà resti una condizione quasi inevitabile per ogni giovane che entra, in questi anni, nel mondo lavorativo, essa tuttavia non va letta come un atteggiamento di chiusura e indisponibilità delle giovani generazioni a fronteggiare la «corsa ad ostacoli» che si accompagna all'ingresso nel mondo lavorativo. I giovani italiani non rifiutano la cosiddetta flessibilità in entrata come strumento di accesso al lavoro, ma chiedono che essa produca maggiori opportunità di crescita professionale e miglioramenti nell'organizzazione della propria vita quotidiana, magari introducendo tipologie contrattuali in grado di conciliare tempi di lavoro e interessi personali e un quadro di tutele maggiormente efficaci.

In un suo commento non così pessimista, Cavalli, coautore del Rapporto, osserva: "Il disagio è prevalentemente legato all'esperienza della precarietà prolungata. Il fenomeno della precarietà è reale, ma è stato probabilmente esagerato nella sua portata quantitativa. Non sembra che la famosa «legge Biagi» ne abbia prodotto un'effettiva espansione. La situazione dell'inserimento lavorativo è di fatto migliorata rispetto agli anni precedenti. Il lavoro temporaneo è visto da alcuni come un'occasione di sperimentazione in vista di trovare una collocazione soddisfacente, e da altri, soprattutto se si protrae oltre una certa età, come un destino dal quale è poi difficile sfuggire. Certo, se la precarietà si trasforma in una condizione permanente, se cresce la sensazione di vivere in una costante incertezza, cresce anche l'insoddisfazione e il disagio, ma la gran parte dei giovani nutre una ragionevole fiducia, ha la sensazione di «farcela»⁴.

Per tanti giovani il lavoro ideale non è né quello temporaneo né quello dipendente, bensì quello autonomo, anche se c'è realismo nel valutare le difficoltà di realizzare il sogno di «mettersi in proprio». Il realismo è un tratto diffuso. Molti sanno che per trovare lavoro contano le relazioni (il capitale sociale), ma sono anche convinti che, una volta trovato il canale giusto, i fattori meritocratici legati alle competenze effettive diventano decisivi per «tenere» il lavoro ed anche fare carriera. Il disagio, l'insoddisfazione, la sfiducia nelle proprie capacità di «farcela» è più accentuata tra le ragazze; esse vivono l'indubbio cambiamento che la condizione femminile ha sperimentato negli anni recenti con un senso di maggiore fatica.

Anche a livello territoriale l'accesso all'occupazione è fortemente condizionato dalle disparità territoriali dell'offerta e dalle condizioni strutturali del mercato locale. Non sorprende allora che nella percezione dei giovani la competenza e la professionalità come fattore decisivo per poter trovare lavoro decresca progressivamente, partendo dalle regioni nord-orientali, per raggiungere il livello minimo nelle regioni meridionali. Emerge invece la convinzione che l'aiuto di persone influenti sia determinante così da presentare un andamento opposto al precedente, accrescendosi di mano in mano che dal Nord si scende verso Sud. In sostanza, per i giovani meridionali costruire e sviluppare competenze è importante ma, allo stesso tempo, è in loro anche radicata la percezione che in assenza di un capitale sociale adeguato, fatto di relazioni e informazioni, può essere difficile trovare un lavoro.

Tuttavia, si osserva che nei processi concreti di accesso al mercato delle professioni si sta attenuando il ruolo delle reti amicali e parentali e che la domanda attiva sembra essere in netto aumento; in altre parole oggi i giovani sembrano impegnarsi personalmente in misura maggiore rispetto a qualche anno addietro nel processo di individuazione e selezione dei canali di accesso.

In conclusione il quadro complessivo del mercato del lavoro giovanile mostra a livello strutturale elementi di indubbia positività: sono diminuiti i

⁴ BUZZI C. - A. CAVALLI - A. DE LILLO (Edd.), *Rapporto giovani...*, p. 23.

giovani disoccupati o in cerca di prima occupazione anche per il diffondersi di posizioni precarie (che riguardano un quarto circa dei giovani attivi). Il lavoro temporaneo suscita pareri contrastanti, prodotto dal convergere di sensibilità diverse che spesso coesistono nelle rappresentazioni giovanili del lavoro. Da una parte il senso di insicurezza e precarietà è vissuto negativamente e viene posto all'origine della mancanza di autonomia e della lunga permanenza in famiglia, dall'altra il lavoro subordinato a tempo indeterminato non è visto come la realizzazione dei propri obiettivi professionali, giacché la maggioranza dei giovani preferirebbe svolgere un lavoro autonomo, libero dalle costrizioni della dipendenza.

Così il lavoro temporaneo, se non diventa una condizione irreversibile, viene percepito come opportunità di esperienza professionale da una quota consistente di giovani, indipendentemente dal genere, dalla residenza, dalla classe sociale e dal livello culturale della famiglia di origine. Al limite, il lavoro temporaneo in condizione di crisi economica, è vissuto come una "buona" soluzione, migliore di altri dispositivi quali la riduzione del salario e la debolezza del salario d'ingresso. Se di fronte alle possibilità di un lavoro a tempo parziale aumenta il gradimento soprattutto femminile, continua invece a diminuire la disponibilità giovanile alla mobilità geografica per fini lavorativi: un numero crescente di giovani si dice contrario a cambiare residenza anche a fronte di condizioni professionali migliori e maggiormente realizzative. Ciò sembra essere ampiamente spiegato dal valore attribuito al lavoro, dove primeggiano dimensioni quali l'espressività e la relazionalità, unite agli aspetti più concreti di stabilità lavorativa, adeguato trattamento salariale e vicinanza del posto di lavoro al luogo di residenza.

1.2. *La permanente difficoltà di transizione alla vita adulta*

Un ulteriore aspetto sul quale si sofferma il Rapporto è l'analisi delle *trasformazioni strutturali della famiglia*, che mette ben in evidenza come le famiglie italiane siano cambiate negli ultimi anni, per forma e tipologia. L'Italia, infatti, è il Paese con la più bassa natalità in Europa, presenta nuclei familiari di dimensioni sempre più ridotte. Ormai, spesso su un solo figlio si scatenano la protezione e il finanziamento di una coppia di genitori e di due coppie di nonni: sei datori di cure contro un singolo ed esclusivo beneficiario! Le famiglie si trasformano così in ambienti (apparentemente) meno conflittuali e più tolleranti, dove vige una sempre maggiore libertà dovuta sia all'altissima valorizzazione del figlio, sia allo scarso controllo esercitato dai genitori: un clima da «approvazione incondizionata», che spesso rischia di tradursi, per i figli, in nessuna restrizione, nessun vincolo, nessun dovere. Un po' ovunque per l'Italia, il fenomeno della famiglia lunga è ben presente, anche quando non ce ne sarebbe una stretta e rigida giustificazione: molti giovani lavoratori infatti continuano a vivere con i loro genitori anche dopo molti anni dall'entrata nel mercato occupazionale, nonostante che con il loro reddito potrebbero permettersi una vita autonoma. Si viene così a confermare il ruolo fondamentale degli aspetti culturali e motivazionali nella

determinazione del fenomeno e cioè la presenza di una sorta di inerzia adolescenziale e di accondiscendenza genitoriale, che impedisce ai giovani di cercare attivamente e decisamente soluzioni alternative all'uscita da casa.

Un simile quadro spiega più ragionevolmente l'assistere ad una *condizione adolescenziale che si estende oltre i limiti dell'età matura* e finisce per contribuire a ridurre la spinta all'autonomia dei giovani così ostacolata dagli elementi esterni di contesto. Non c'è da sorprendersi, quindi, se il Rapporto ci dice che vivono nella casa d'origine due terzi degli intervistati, a conferma che, per la maggior parte dei ragazzi, la famiglia di origine resta spesso più allettante e rassicurante delle incognite di una indipendenza/autonomia, complessa da costruire e difficile da mantenere. Infatti la libertà e l'autonomia, di cui oggi godono i giovani in famiglia, è senz'altro assai elevata e costituisce un fattore che non spinge ad andare a vivere per conto proprio per conquistare una libertà un tempo irraggiungibile, se si restava sotto la tutela dei genitori. Non è un caso che le ragazze si emancipino prima dalla tutela della famiglia: per loro le restrizioni alla libertà restano tradizionalmente più marcate. Vi si aggiunga inoltre che chi lavora contribuisce sempre meno col proprio lavoro al reddito della famiglia che pure assicura loro vitto e alloggio. Vi è infine senza dubbio una certa complicità dei genitori nel prolungamento della permanenza dei figli nella loro casa. È vero che i figli ne approfittano, ma i genitori fanno ben poco per favorire la loro uscita.

E d'altra parte assai spesso si constata come i giovani che restano a lungo in famiglia mostrano un maggior livello di insoddisfazione e di sfiducia in se stessi, il che induce a pensare che in condizioni più favorevoli non resterebbero poi così a lungo nella casa dei genitori. Per molti si tratta di una condizione subita piuttosto che scelta, per cui il fenomeno della «famiglia lunga» non è quindi soltanto il prodotto degli stili di vita dei giovani italiani e della complicità dei loro genitori. Anche l'assenza di una politica che abbia in vista gli interessi delle generazioni più giovani (modello mediterraneo, rispetto a quello anglosassone e nordico) ha avuto un peso notevole nel prolungare la moratoria, per non parlare della mancanza di tutela degli interessi a lungo termine di coloro che ora sono giovani e che tra 30-40 anni raggiungeranno l'età del pensionamento.

D'altra parte la presenza di stili educativi tolleranti e collaborativi, l'ampia autonomia concessa ai figli e il ridotto controllo esercitato sul loro tempo libero sembrano essere i tratti caratteristici delle famiglie italiane, insieme al fatto che la convivenza prolungata dei figli con i propri genitori non determina più il proprio coinvolgimento nella gestione domestica della casa ancora sempre più affidata alla madre, e neppure, nel caso dei lavoratori, nella collaborazione economica alle spese familiari. Fin qui dunque nulla di nuovo rispetto alle tendenze che già da alcuni anni si stavano manifestando nel nostro Paese. Ma neppure l'uscita dalla casa dei genitori produce eventi diversi da quelli conosciuti finora. In altre parole non più l'uscita di casa, ma l'autonomia dei giovani favorisce la costituzione di una unione di coppia coresidente, giacché l'andare ad abitare stabilmente da soli

o con amici è una esperienza limitata vissuta da una piccola frangia di giovani⁵.

Infine il Rapporto evidenzia come in Italia si stia delineando una pluralità di modelli di costruzione delle nuove famiglie. Un dato su tutti è rappresentato dal notevole aumento delle convivenze che, soprattutto per i giovani, finiscono per rappresentare spesso una modalità iniziale di costituzione di una progettualità «a due», che però per nulla ha da assimilarsi alla famiglia tradizionale fondata sul matrimonio, la quale deve rimanere costantemente riconosciuta e tutelata come punto di riferimento essenziale di educazione e struttura centrale del costituirsi e svilupparsi della società. Ne è prova il fatto che essa diventa il rifugio temporaneo, e spesso permanente, di molti “ritorni a casa” di divorziati, separati e conviventi, dopo il fallimento di una loro precedente unione. Si tratta di fenomeni, purtroppo sempre più diffusi che denotano un aumento dell’instabilità coniugale precoce, a cui si correla la progressiva maggiore presenza di famiglie monogenitoriali.

1.3. *La scuola: i docenti di valore sono ancora stimati*

Uno degli stereotipi che il Rapporto non cessa di combattere, e che la ricerca sociale ha il compito di correggere per ricostruire un’immagine attendibile di contro alle varie deformazioni delle rappresentazioni sociali correnti sui giovani, riguarda la scuola⁶.

La scuola non è «allo sfascio», come si sente spesso affermare da parte dei soliti profeti di sventura, riprende Cavalli, anche se non gode neppure di «buona salute». Gli insegnanti restano, nonostante tutto, un punto di riferimento importante per i giovani. La fiducia negli insegnanti resta elevata per almeno due giovani su tre, così da fare invertire la tendenza, rilevata nelle precedenti indagini, ad un progressivo logoramento. Che la scuola e l’università svolgano importanti funzioni è un fatto che i giovani generalmente ammettono e che si lega alle loro aspettative di realizzazione: il servizio di una consistente istruzione in termini di cultura e di educazione, insieme all’offerta di strumenti formativi orientati alla professionalità.

Queste funzioni tuttavia sono distribuite in maniera differenziata all’interno dei vari tipi di scuole superiori e ciò sembra essere alla base di non poche insoddisfazioni: ai licei si imputa una scarsa attenzione alle prospettive offerte dal mercato, agli istituti professionali si rimprovera l’insufficiente preparazione di base, indispensabile per l’accesso all’università. Ma mentre il ruolo culturale di base svolto dalla scuola viene in seguito valorizzato entrando nel mondo del lavoro, quello formativo, finalizzato alla trasmissione diretta di competenze professionali, viene spesso giudicato inadeguato. Sembra che le disuguaglianze sociali continuino così a manifestare i loro effetti sui destini scolastici dei giovani italiani: rendimento scadente, percorsi formativi di scarso prestigio sociale, esiti deludenti, sovente carat-

⁵ IDEM, p. 359.

⁶ IDEM, p. 25.

terizzati da un cammino accidentato, appaiono fenomeni in stretta relazione con origini sociali e culturali medio-basse.

Esistono però vari segnali di sofferenza che si riscontrano soprattutto in due gruppi di studenti: coloro che sono «più bravi» e che non trovano nella scuola stimoli adeguati per valorizzare le loro capacità potenziali, e coloro che invece incontrano difficoltà e per i quali la scuola è fonte di ripetuti insuccessi e frustrazioni. Nel dibattito pubblico si tende a porre l'accento su questo secondo gruppo, sulle vittime della dispersione scolastica. È vero che questo rimane un problema e che non deve essere affrontato abbassando gli standard e favorendo la «promozione facile». Ma deve essere risolto almeno sulla base di altri criteri, che non sono quelli dell'emarginazione e dell'esclusione. L'espansione della scolarità infatti rimane un processo senz'altro positivo e irreversibile. Essa ha portato nella scuola i ceti sociali che prima ne erano rimasti esclusi e per i quali la scuola tradizionale non risultava adatta, elevando così gli standards culturali di tutto il Paese. E se oggi i rischi di dispersione si intensificano in particolar modo tra i maschi, confermando un trend inarrestabile, questo non deve farci assumere soluzioni semplicistiche e banali. I due corni del dilemma rimangono e attendono adeguate soluzioni, sia in termini di impegno e di merito, offrendo stimolazioni e opportunità ai migliori, sia in termini di funzioni educative che la scuola deve offrire per il bene comune del Paese.

Infine tra le varie sue funzioni rimane inalterata quella di essere, la scuola, un canale di primaria importanza per stringere legami sociali e favorire i processi di socializzazione. La relazionalità è infatti uno spazio che assume valenze largamente positive: ottima è risultata quella tra compagni, buona quella tra discenti e docenti. Tuttavia anche in questo caso troviamo fasce di giovani con un vissuto scolastico problematico nei rapporti interpersonali, che appare assai spesso correlato a scarsi esiti scolastici. Non è sempre così; altre volte invece si presenta in modo del tutto indipendente dall'insuccesso scolastico così da far pensare che le forme del disagio anche scolastico siano multidimensionali.

1.4. *Gli orientamenti di valore : nuove interpretazioni dei sistemi di significato*

Gli orientamenti di valore nonostante alcune differenze significative, mostrano una sostanziale stabilità nel tempo. Rispetto ai giovani intervistati nell'82 e che ora hanno fra i 40 e i 50 anni, quelli di adesso vivono la loro gioventù in un orizzonte valoriale non molto dissimile da quello che i loro genitori hanno vissuto alla loro età. C'è stato sicuramente nel corso degli anni un ripiegamento nel «privato», con l'enfasi posta sui valori dell'amicizia, della comprensione reciproca nella sfera dell'intimità, ma anche questo trend sembra essersi arrestato così da osservare che riprendono un certo slancio, sia pure in modo talvolta contraddittorio, i valori dell'impegno sociale e religioso e perfino dell'impegno politico.

La *gerarchia delle cose importanti della vita* vede ancora confermare il primato di quegli aspetti legati alla sfera più privata ed intima della persona: fa-

miglia, amore, amicizia. La crescente attenzione verso le aree della *socialità ristretta* si accompagna ad un ridimensionamento del lavoro sulla scala delle priorità; nel frattempo, tutti i valori della vita collettiva, dell'attenzione e della cura solidaristica verso gli altri e della partecipazione politica continuano a godere di un interesse ridotto da parte delle nuove generazioni⁷.

Eppure qualche inversione di tendenza può essere notata. Ad esempio, pur situandosi costantemente in posizione subordinata rispetto ai valori relazionali, sembra leggermente accrescersi l'importanza attribuita all'impegno sociale, culturale, religioso e la stessa attività politica segnala il timido risveglio di attenzione verso problemi e bisogni della vita collettiva. Si potrebbe dunque avanzare l'ipotesi di una riformulazione concettuale e di significato degli stessi valori solidaristici che, se tradizionalmente sarebbero interpretabili come orientamenti verso il sociale, come attenzione agli altri, oggi vengono invece vissuti dai giovani in forma individualistica e spesso autoreferenziale. Ciò significa che concetti quali democrazia, libertà, rispetto delle regole sono considerati più come garanzie personali e private anziché beni collettivi, socialmente utili e necessari.

Anche *l'esperienza religiosa* viene vissuta come fatto essenzialmente privato; così tra i giovani credenti e praticanti si fa strada il convincimento che le scelte di natura personale, purché non danneggino gli altri, debbano essere lasciate alla coscienza e al libero arbitrio del singolo. È anche questo un segnale di una profonda trasformazione in corso dei propri sistemi di significato più concentrati sul soggettivismo relativista che sulla normatività oggettiva del bene comune.

A ciò si accompagna, e ne è la conseguenza, un certo deterioramento verso *comportamenti morali*, che insensibilmente stanno perdendo di gravità per una forma di mal compresa tolleranza rispetto al bene comune. Essi vengono così a rafforzare la banalizzazione di condotte di per sé devianti sia nella sfera economica (viaggiare senza biglietto, evadere le tasse, scaricare illegalmente software e altri files dalla rete) che nella sfera sessuale e familiare (rapporti sessuali fuori dal matrimonio, incertezza nella propria fedeltà e assunzione di responsabilità).

Si tratta di stili di vita che in larga parte sono presenti nella stessa società degli adulti e che i giovani si sentono legittimati ad assumere. Sono adulti che hanno accorciato i loro orizzonti temporali, ridotto il livello delle loro aspirazioni e, soprattutto, hanno spesso rinunciato a porsi come modelli coi quali i giovani possano confrontarsi, per imitarli o rifiutarli. Hanno cioè rinunciato, come genitori e/o insegnanti, alla loro funzione educativa, limitandosi, i primi, a provvedere semplicemente servizi per il benessere materiale dei figli e i secondi a trasmettere saperi asettici, assai spesso depurati da espliciti riferimenti ai valori. In assenza di paletti piantati dalla generazione dei padri, i giovani sono spesso disorientati.

Se si può quindi imputare qualcosa alle generazioni dei giovani d'oggi è di essere, per molti versi, troppo simili ai loro padri e alle loro madri: e non

⁷ IDEM, p. 361.

ne sembrano particolarmente dispiaciuti. Anzi dichiarano un senso di generalizzata soddisfazione per la propria condizione esistenziale, anche per effetto di una diminuzione della pressione della famiglia e della scuola ad impegnarli perché imparino ad affrontare sfide, difficoltà, ostacoli. Ne consegue allora che più che anticipare il futuro, i giovani sembrano piuttosto rispecchiare lo stato di una società eccessivamente ripiegata sul presente che evita di guardare e di progettare il futuro. Ciò non vuol dire che non siano in atto dinamiche di cambiamento, ma queste vengono subite piuttosto che pilotate e governate, in un clima di presentismo, relativismo e flessibilità valoriale, che assume come valore la stessa reversibilità di scelte pur impegnative.

Il declino infine della partecipazione nelle forme associazionistiche e di impegno sociale si accompagna, abbastanza sorprendentemente, anche ad una flessione nella fruizione di molte attività ricreative o culturali, comprese alcune che negli ultimi vent'anni avevano mostrato un trend di crescita costante nel tempo libero come gli intrattenimenti culturali: andare al cinema, in biblioteca, a teatro. Continua invece ad aumentare l'interesse per l'intrattenimento notturno, come le discoteche e altri locali notturni. Al crescere dell'età perdono di importanza alcune attività caratterizzate dalla dimensione del "gruppo": si frequentano meno i pub, le sale giochi, e si praticano meno giochi di squadra, mentre lo sport individuale subisce una flessione più contenuta. Gli stili di consumo del tempo libero rimangono piuttosto disomogenei, influenzati come sono dall'origine sociale, dalla distribuzione territoriale delle risorse ricreative, dal grado d'istruzione, dalle differenze di genere, dalle fasi del ciclo di vita, dal tipo di offerta culturale presente localmente: in altre parole, si tende a riproporre, nella quantità e nella qualità delle attività svolte, forme di differenziazione che si rendono sempre più evidenti.

A livello però di consumo dei media, le ultime analisi, come ce ne documenta il 7° Rapporto CENSIS/UCSI sulla comunicazione mediale⁸, ci riferiscono oltre che di notevoli cambiamenti anche di una amplissima omogeneità a livello di condizione giovanile, al cui interno però si osservano notevoli differenziazioni sia di genere che di età. Da una parte l'offerta dei media tradizionali è rimasta invariata, dall'altra vi si è aggiunto il contributo derivato dallo sviluppo tecnologico e informatico che ha permesso un ampliamento dei modi e delle forme di fruizione generale.

2. L'identikit dei giovani di fronte ai media: lo sviluppo dal 2003 al 2007

Quando nel 2003, nel Terzo Rapporto CENSIS-UCSI sulla Comunicazione mediale in Italia, è stata condotta una prima sistematica indagine sulle relazioni tra giovani e media, molti degli elementi caratterizzanti il

⁸ CENSIS/UCSI, *Settimo Rapporto sulla comunicazione. L'evoluzione delle diete mediatiche giovanili, in Italia e in Europa*, Milano, Franco Angeli, 2008, pp. 167.

passaggio verso il digitale cominciavano già ad emergere, ma ora, a distanza di soli quattro anni, è possibile affermare che l'ingresso nel mondo digitale è per le giovani generazioni un passo interamente compiuto.

2.1. *Nomadi e disincantati: l'identikit dei giovani italiani di fronte ai media*

Essere digitali è come essere nomadi. Usano sempre più internet, e il cellulare è ormai una loro appendice cui non riescono a rinunciare. Però, con sorpresa, non disdegnano neppure un buon libro. Tra i media si muovono con disinvoltura, passando da un mezzo all'altro senza badare troppo alla sua natura, in una sorta di "nomadismo disincantato", in cui i confini tra le diverse forme diventano sempre più labili. Poca gerarchia, molta libertà di scelta fanno decollare l'internet fra i giovani dai 14 ai 29 anni.

Il balzo in avanti infatti, compiuto nell'impiego di internet è stato enorme, ma, cosa fondamentale, non è tanto nell'uso complessivo (cioè il contatto di almeno una volta alla settimana), che passa dal 61% all'83%, quanto in quello abituale (almeno tre volte alla settimana), che nel 2003 era al 39,8% e nel 2007 è arrivato al 73,8%. Internet è entrato dunque a far parte dell'esperienza quotidiana dei tre quarti dei giovani italiani, modificandone le abitudini d'impiego dei media. L'elemento che colpisce con forza, subito dopo l'incremento nell'uso di internet, è rappresentato dall'aumento generalizzato nell'utilizzo generalizzato di tutti i media: più media e più digitali.

Ciò però che produce maggiore impressione non è tanto scoprire che il cellulare è usato praticamente da tutti i giovani (cioè dal 97,2% del campione compreso tra i 14 e i 29 anni), quanto constatare che anche quando nella graduatoria di una serie di strumenti si arriva al sesto mezzo di comunicazione (TV tradizionale, cellulare, radio, libri, internet, quotidiani), si rimane comunque e sempre su livelli elevatissimi, pari a circa i tre quarti della popolazione giovanile (legge almeno un libro l'anno il 74,1% dei giovani).

Solo quattro anni fa la televisione e il cellulare si contendevano il primo posto, aggirandosi intorno al 95%, ma solo i primi tre media superavano i tre quarti del campione e i quotidiani sfioravano appena il 60%. Oggi il 62,1% dei giovani legge almeno tre libri l'anno (esclusi ovviamente tutti i testi scolastici) e il 57,8% legge almeno tre volte alla settimana un quotidiano (al sesto posto tra i consumi del 2007). Tutto ciò non solo porta a sfatare molti luoghi comuni sulla estraneità dei giovani all'abitudine alla lettura, ma conferma in pieno il generale aumento dei consumi mediatici giovanili.

A livello di genere le differenze si sono ridotte di molto, anche se non si sono annullate del tutto. Ad esempio, le femmine ascoltano di più la radio (il 90,3% contro l'83,1% dei maschi) e leggono di più i periodici (il 55,2% contro il 45,3%). I maschi invece leggono di più i quotidiani (80,4%, contro il 74,6% delle ragazze) e guardano di più la Tv satellitare (39,3% contro il 33,6%): nel 2003 le donne vedevano più televisione, usavano di più il cellulare, leggevano più libri degli uomini, che a loro volta leggevano più quotidiani e vedevano più TV satellitare. Nel 2007 le distanze nell'uso di questi

media si sono accorciate, ma il dato sicuramente imprevisto è quello relativo a internet, a cui si connettono almeno tre volte alla settimana il 75% dei ragazzi e in quasi ugual misura il 72,4% delle ragazze.

Più marcate appaiono le differenze legate alle diverse fasce d'età. I più giovani, tra i 14 e i 18 anni, sono i più voraci consumatori di media, ma con due importanti eccezioni: quotidiani e radio. Non stupisce il minore interesse dimostrato verso i quotidiani da parte dei giovanissimi (però, appare incoraggiante verificare che sta aumentando tra di loro la lettura dei giornali), meno prevedibile è risultato il calo di attenzione verso la radio, che nella piramide mediatica era uno dei media più amati dai teenager⁹.

Se il dato relativo all'ascolto della radio riferito a tutti i giovani è in aumento (gli utenti complessivi sono passati dall'82,8% all'86,5%), nella fascia 14-18 anni la radio è in calo al 78,9%: la colonna sonora della giornata di un adolescente si compone ormai molto di più di pod-cast e download di mp3 dalla rete, telefonini e lettori usati come apparecchi radio, playlist scambiate attraverso i blog. Parliamo perciò di *nomadismo e disincanto* perché si passa da un media all'altro senza badare alla sua natura, e ci si abitua a quella mentalità tipica del nomade disincantato, che fa zapping ormai su tutti i mezzi a disposizione, senza la capacità di fermarsi con una certa stabilità su qualcuno di essi. Scarica e ascolta musica (o qualunque altro tipo di messaggio) dalla rete senza porsi il problema di una coerenza tra le diverse strutture narrative.

Tra i 19 e i 24 anni, si registrano i dati più alti per i media "mobili" (primo tra tutti il telefonino). Il livello è sempre molto elevato. Probabilmente a questa età il nomadismo è più reale e meno virtuale, nel senso che si va più in giro (sempre con il telefonino acceso) e si sta meno in casa a navigare tra i media, con la radio che fa compagnia in entrambi i casi.

Quando si passano i 25 anni l'impiego dei media, fatte le debite proporzioni, tende a somigliare a quello degli adulti. Rispetto al 2003 oggi risulta ovviamente elevato l'incremento dell'uso di internet (che passa dal 42% al 78,7% di uso abituale), mentre cala l'uso della tv (che scende fino all'80,9%) e salgono i quotidiani (fino al 59,6%). Anche per i libri cresce il loro utilizzo, ma su valori inferiori alla media generazionale (56,4%).

2.2. Una nuova logica mentale?

Volendo fare un bilancio delle tendenze comunicative che si sono affermate tra i giovani nel corso di questi ultimi anni, la prima osservazione da fare è che "la scrivania virtuale dei nostri giovani è continuamente ingombra di un gran numero di media"¹⁰. Questo consente loro di avere l'opportunità di accedere a molte fonti diverse, da cui acquisire informazioni e messaggi di cui avvertono il bisogno, ma come prima conseguenza non permette loro di soffermarsi più di tanto su ciascuna di esse.

⁹ IDEM, pp. 15-28.

¹⁰ IDEM, p. 27.

I confini tra le varie forme di comunicazione sono sempre più labili e la dieta mediatica appare sempre più di difficile interpretazione. Lo strumento che i giovani avvertono come vero e proprio prolungamento di se stessi è il telefonino. Internet e televisione sono le tecnologie attraverso le quali organizzano la loro giornata, specie la scansione dei tempi e lo sfruttamento delle opportunità. I libri sono i compagni dei tempi morti, graditi per la loro disponibilità, ma non sentiti troppo vicini (16%), anche se non sono neanche troppo lontani. Gli altri media possono essere collocati in una specie di terra di nessuno che può essere paragonata alla tastiera di un telecomando, sono lì a portata di mano, non c'è nessuna difficoltà ad usarli e si prova anche piacere a farlo. Sono i territori da esplorare da nomadi, che sono percorsi con quella parte di bagaglio che non abbandonano mai: cellulare, internet e televisione¹¹.

Aumentano i contatti con i media, ma nel contempo come è ovvio, la durata della giornata rimane inalterata, mentre non diminuiscono gli impegni di studio e di lavoro; inoltre sono sempre più pressanti le sollecitazioni che riguardano il tempo libero, le relazioni sociali, la cura del corpo, il tutto in un contesto di spostamenti resi sempre più difficili dalla congestione del traffico. L'abitante della città digitale non può fermarsi, altrimenti crolla tutto l'impianto su cui si fonda il benessere collettivo, quindi deve spostarsi velocemente da un punto all'altro della scacchiera virtuale, e può farlo solo se attiva in continuazione tutti i mezzi che gli permettono di rimanere in gioco. Pretendere che presti attenzione a ciascuno di essi è fuori luogo. Aspettarsi che mostri rispetto e devozione verso di essi è contrario alle regole del gioco. Nomadismo e disincanto perciò sono dunque i termini entro i quali si stabilisce il rapporto tra i giovani e i media.

Il "modello di consumo che si profila, grazie all'esperienza anticipatrice delle giovani generazioni, può essere quindi definito come una sorta di "nichilismo light", o forse semplicemente indifferente, ma pur sempre nichilismo digitale"¹².

E tutto questo quali effetti produce?

Tutto questo è privo di conseguenze sulla stessa organizzazione della vita dell'adolescente? sul significato degli eventi che gli passano accanto e lo sfiorano appena, senza che lui se ne possa lasciar toccare? Quale tipo di socializzazione può avere nel suo contatto così rapido con la realtà? Quanto poi al senso della virtualità, a cui orientano gli stessi mezzi utilizzati, non distorce esso il senso autentico della realtà? Quanto tutto ciò influisce sulla stessa percezione della logica della vita che collega passato presente e futuro?

Con una ricchezza di analisi, di dati e di confronti impressionanti per la vastità degli ambiti studiati, il Rapporto risulta oltretutto articolato e ricco di approfondimenti a livello europeo tra le nazioni di Italia, Spagna, Germania, Gran Bretagna e Francia, oltre che essere fortemente stimolante di

¹¹ IDEM, p. 36.

¹² IDEM, p. 28.

intuizioni e riflessioni non solo fenomenologiche, ma anche pedagogiche, circa le sconvolgenti problematiche educative relative agli effetti sulle forme di apprendimento, che si stanno instaurando con inevitabili conseguenze di strutturazione sulla induzione e formazione di nuovi tipi di logica mentale.

2.3. *Dalla valanga di informazioni alla indifferenza della assuefazione*

La coerenza, la consequenzialità logica, la stessa fiducia nel principio di non contraddizione, appartengono ad una mentalità in cui lo spazio è delimitato da confini stabili e impenetrabili, mentre il tempo scorre inesorabile in una sola direzione. Nella società digitale però lo spazio e il tempo hanno perso spessore, si sovrappongono e rifluiscono l'uno nell'altro, non tanto nelle esperienze-limite (piuttosto rare), quanto in quelle vissute in un qualunque banale pomeriggio passato da un adolescente nella sua cameretta, in cui la distanza tra l'esistenza reale e quella virtuale risulta sempre più impalpabile.

Lo stesso Rapporto osserva che chi passa da un'esperienza all'altra senza progettare un futuro, non si pone il problema della consequenzialità. Chi vive la relazione con l'altro come reciproca visibilità non si pone il problema della coerenza, perché considera la propria relazione una rappresentazione di sé, dove l'importante è mantenere viva l'attenzione, per evitare la noia da vincere con qualunque scatto della fantasia. Chi ascolta le stesse canzoni, vede gli stessi film, usa gli stessi programmi per chattare con gli amici, a cui invia gli stessi sms, mangia lo stesso cibo, indossa gli stessi abiti, frequenta gli stessi centri commerciali, dice le stesse parolacce, ride alle stesse battute, si veste con gli stessi tatuaggi e con gli stessi piercing in qualunque parte del mondo, ma non prova nessun autentico interesse per ciascuna di queste cose, non è un conformista, semplicemente vive nel disincanto, in una sorta di *nichilismo light*¹³.

Il "nichilista digitale" legge molti libri e considera il libro uno strumento di comunicazione lontano dalla sua esperienza di vita, lo stesso fa con i quotidiani; non apprezza la televisione, ma la prima cosa che fa quando rientra in casa è accendere la TV, oppure la radio, ma della radio non se ne accorge; è sempre connesso a internet, ha sempre il telefonino acceso, praticamente vive nel virtuale, eppure non ama la rete. Il nichilista digitale vive nell'indifferenza. Una cosa vale un'altra, ogni cosa può essere sostituita da un'altra, quindi non vale la pena di affannarsi. Per distrarsi ci si può appassionare oggi a una qualunque cosa, e questa domani potrà essere un'altra.

Il Rapporto, che aveva lo scopo di indagare la relazione esistente tra giovani e media, era partito da altri presupposti, molto più semplici, ma al termine della riflessione è giunto a toccare alcuni dei nervi più sensibili della nostra contemporaneità, che vanno molto al di là del semplice consumo dei media, ma investono invece il modo stesso in cui la nostra esistenza si configura in rapporto alle trasformazioni in atto nell'ambiente culturale in cui

¹³ IDEM, p. 82.

viviamo. In società come quelle che si sono formate nei paesi più avanzati, in cui i rapporti interpersonali sono sempre più mediati dai mezzi di comunicazione, i media sono diventati ormai uno dei fattori decisivi nella costruzione dell'ambiente nel quale si viene a formare la personalità di ciascuno.

Pensare al rapporto tra giovani e media nei termini della semplice persuasione, immaginando che un messaggio, per il solo fatto di essere diffuso da un potente mezzo di comunicazione risulti immediatamente convincente, è oggi ingenuo. Nessun messaggio viaggia nel vuoto, ogni destinatario possiede dei filtri attraverso i quali colloca il messaggio in un contesto che è quello delle sue esperienze di vita, delle sue convinzioni e anche dei suoi pregiudizi.

Questo processo, in cui i giovani hanno un ruolo trainante per essere più avanti nel loro vagabondaggio nei territori dei media, ha investito anche le generazioni adulte, che cominciano a seguirli, anche se incapaci spesso di accompagnarli ad interpretarne le tendenze e gli indirizzi. Criticare però le giovani generazioni per la loro superficialità, incoerenza, consumismo, conformismo è facile. Spaventarsi di fronte al loro disincanto, alla loro apparente mancanza di passione nelle cose che fanno, è legittimo, osserva ancora il Rapporto. Capire il disagio che si nasconde dietro il muro che i giovani erigono tra sé e il mondo, trovare i linguaggi che permettano di comunicare con loro, in modo da ascoltarli prima di tutto e poi, se lo vogliono, parlare con loro, è il compito che le generazioni adulte dovrebbero svolgere con quella cura e passione educativa che si preoccupa di trasmettere quel capitale di valori e di tradizioni ricevuto, nella radicata e ragionevolmente fondata persuasione che esso possa costituire anche per loro un ancoraggio di sicurezza e una riserva di senso per dare interesse ed entusiasmo alla propria vita quotidiana.

Non lontano da queste riflessioni si colloca infine l'ultimo Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza prodotto dall'Eurispes-Telefono Azzurro, quando connota i giovani di oggi "figli-padroni".

3. "I figli-padroni: l'avvento della *now generation*"¹⁴

Il Rapporto dell'Eurispes-Telefono Azzurro sta diventando ormai un classico punto di riferimento per chi voglia aggiornare la sua comprensione dei problemi contemporanei dell'infanzia e dell'adolescenza, per cui non ha bisogno di una dettagliata presentazione. Ne recuperiamo tuttavia alcuni elementi descrittivi, che, nelle molto accurate, documentate e aggiornate 40 schede tematiche sull'argomento, ci offrono uno spaccato intelligente su quella fascia di età che va dalla infanzia all'adolescenza e completa opportunamente il nostro excursus sulla condizione giovanile, specialmente nella fenomenologia delle classi di età più giovani. Suddiviso in cinque sezioni il

¹⁴ EURISPES-TELEFONO AZZURRO, 8° *Rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Roma, Eurispes, 2007, pp.831.

Rapporto affronta i temi del disagio e della devianza, della salute e della famiglia, della cultura e del tempo libero, dei media e della comunicazione¹⁵. L'ottica scelta per la caratterizzazione degli adolescenti parte dalla connotazione di "figli-padroni", che ben si collega con le intuizioni e riflessioni presentate nel precedente paragrafo sulla comunicazione, in quanto rispetto agli adulti i figli stanno diventando il volano verso le nuove tecnologie informatiche. Ma sono gli stessi autori dell'8° Rapporto a presentarsi direttamente: «Li abbiamo definiti padroni. E i nostri figli, le nuove generazioni, sono effettivamente, oggi più che mai, padroni di questo tempo».

Lo sono da un punto di vista che potremmo definire positivo per quanto riguarda l'utilizzo e le capacità legate alle nuove tecnologie. Infatti la conoscenza non passa più di padre in figlio, al contrario, accade sempre più spesso che siano proprio i figli ad insegnare ai padri come orientarsi nei meandri della Rete e ad informarli sull'evoluzione delle apparecchiature informatiche e sulle nuove modalità di comunicazione.

In negativo, invece, accanto alla necessità di proteggere le giovani generazioni dai nuovi rischi dell'inarrestabile processo di globalizzazione, emerge con chiarezza la presenza di una nutrita schiera di figli-padroni: aggressivi con il gruppo dei pari, con i professori e con gli stessi genitori. Una realtà così diffusa da far nascere la necessità da parte degli adulti non solo di tutelare, ma anche, e sempre più spesso, di tutelarsi.

L'avvento della *now generation*, una generazione del tutto e subito, qui e ora è una gioventù che, a causa della velocità delle trasformazioni sociali e tecno-economiche, enfatizza il presente e l'immediatezza, poiché il futuro è pervaso da un senso di nebulosità e di incertezza, già riscontrata in tutte le riflessioni precedenti.

La genitorialità invece si sfalda – conclude il Presidente dell'Eurispes – ed è spesso permeata da un permissivismo sconcertante rispetto alle ri-

¹⁵ A complemento di queste riflessioni possono essere consultate anche altre numerose e preziose indagini ed elaborazioni sociologiche sull'attuale condizione adolescenziale e giovanile, apparse in quest'ultimo periodo, come per es. G.A. MICHELI, *Dietro ragionevoli scelte. Per capire i comportamenti dei giovani adulti italiani*, Torino, Fondazione G. Agnelli, 2008; SCANGATTA S. - B. BEGATTO, *Le nuove macchine sociali. Giovani a scuola, tra internet, cellulari e mode*, Milano F. Angeli, 2008; ISTAT, *L'uso dei media e del cellulare in Italia*, Roma, Istat, 2008; FAGGIANO M.P., *Stile di vita e partecipazione sociale giovanile*, Milano, F. Angeli, 2007; CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE E ANALISI PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, *I numeri europei. Infanzia e adolescenza in cifre - Edizione 2007*, pp. 173, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2007; IDEM, *I numeri italiani. Infanzia e adolescenza in cifre - Edizione 2007*, pp.393, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2007; IDEM, *L'eccezionale quotidiano*. Firenze, Istituto degli Innocenti, 2006, pp.843; CENSIS, *Il disagio adolescenziale nel Lazio*, Roma, Censis, 2007; GRASSI R. (Ed.), *Giovani, religione e vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino, 2007; R. MION, *Essere studenti oggi in Italia*, in CSSC, *In ascolto degli studenti*. Nono Rapporto della Scuola Cattolica in Italia, Brescia, La Scuola, 2007, pp. 32-58; R. RAUTY (Ed.), *Le vite dei giovani*, Cava dei Tirreni, Marlin Ed., 2007; N. PAGNONCELLI, *I giovani in Italia*, in "Vita e Pensiero", 2006, n. 1, pp. 98-104; N. DELAI, *Giovani e integrazione sociale. Analisi delle condizioni di vita dei 15-24enni*, Milano, F. Angeli, 2006; F. BERTI (Ed.), *In cerca di identità. Essere giovani in provincia di Siena all'inizio del Terzo Millennio*, Milano F. Angeli, 2006; GARELLI F. - A. PALMONARI - L. SCIOLLA, *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Bologna, Il Mulino, 2006.

chieste dei figli. Ecco allora che accanto a quella dei “figli padroni” si colloca la figura del “genitore incapace” di stabilire delle regole e di farle rispettare. Quello che occorrerebbe invece è che proprio gli adulti ricominciassero a rieducare i giovani in quest’epoca di iper-informatizzazione, rimettendosi in discussione e riappropriandosi del loro ruolo in maniera critica e, perché no, arricchendo e ampliando le proprie conoscenze per superare il gap che, sempre di più, li allontana dai propri figli».

«Dall’identikit dei bambini e degli adolescenti – dichiara il Prof. Ernesto Caffo –, emerge chiaramente come le giovani generazioni siano ricche in termini di affetti, di competenze e di opportunità, ma ancora alla ricerca di un reale dialogo con gli adulti. La comunicazione tra le generazioni risente, infatti, di un divario sempre più ampio nei linguaggi usati e nelle conoscenze acquisite. Gli stessi genitori, fonte di affetto e chiaro punto di riferimento, sono sempre più fragili, esposti a condizioni di vita stressanti, a crescenti incertezze e solitudine. Aumentano le fonti di stress, mentre si riducono il tempo a disposizione e le occasioni di ascolto.

Il rischio – come emerge dal Rapporto – è che gli adulti si limitino ad esercitare un controllo sugli “orari di rientro” e sulle “vacanze da soli”, e siano sempre meno presenti nelle scelte importanti della vita come quelle relazionali, scolastiche e lavorative. È necessario, invece che questo dialogo trovi sempre nuove opportunità, soprattutto perché i ragazzi devono essere attivamente coinvolti nelle riflessioni e nelle scelte che li riguardano».

4. Conclusione

Nell’attuale «società liquida»¹⁶, sfuggente rispetto ai valori, ai modelli di riferimento e di strutture precise, in cui nulla è fisso e garantito ma tutto è mutevole e incerto, i giovani di oggi non possono che muoversi con fatica, alla ricerca di una propria identità. La perdita di senso e la precarietà esistenziale, in tempi di veloce cambiamento sociale e forte sviluppo mediale e tecnologico, rendono sempre più difficile la possibilità di trovare figure di riferimento stabili e solide. Il futuro dei giovani di oggi, i primi che sono nati e cresciuti come videopopolazione, è, infatti, fortemente legato e condizionato dai vincoli che la crescita tecno-economica pone allo sviluppo umano, ma chiama urgentemente le generazioni adulte ad un sussulto di responsabilità perché non sia avvallata una situazione di determinismo schiacciante e oppressivo. Se sono cadute le grandi ideologie e se attraverso i vari processi di comunicazione mediale la società non si preoccupa di rafforzare la presenza di proposte eticamente robuste, diventa difficile e faticosa per gli adolescenti e i giovani la ricerca e la stabilizzazione di una nuova identità personale e sociale.

Sembra però che si aprano nuovi spiragli verso la ricerca e la sperimen-

¹⁶ BAUMAN Z., *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2007.

tazione di nuove forme di solidarietà, attorno a cui unificare i propri ideali, di cui il volontariato e l'associazionismo risultano essere tra le migliori espressioni. Si scorgono infatti nuovi segnali di una diversa ricerca di senso delle nuove generazioni; una ricerca affidata alla continua riscoperta di un sistema di valori dal quale trarre punti di riferimento e stabilità, di fronte alla complessità di una società postmoderna che costringe i singoli ad una ricerca personale e ad una elaborazione critica di quanto trovano sul mercato dell'attuale multiculturalismo.

Non può, né deve, tuttavia mancare la preoccupazione educativa degli adulti, che, oggi viene sempre più ripetutamente richiamata e stimolata dalle più autorevoli istituzioni dello Stato e della Chiesa, per superare lo stallo di una deleteria dimissione educativa e politica nei confronti delle nuove generazioni. Parlare di "emergenza educativa", per connotare una delle piaghe del nostro tempo, significa anche sollecitare la responsabilità degli adulti ad una presa di coscienza della loro dignità e di quell'ineludibile responsabilità verso le giovani generazioni, che oggi chiama in causa tutti gli uomini a cui sta a cuore la loro maturità umana e cristiana.

Parole chiave

Apprendimento permanente (2008)

L'a.p. comprende tutte le forme di apprendimento, a fini culturali, occupazionali, personali, civici e sociali, che si effettuano durante tutto l'arco della vita in un'istituzione preposta, oppure direttamente sul luogo di lavoro, durante il tempo libero o in occasione di un'attività sociale o culturale.

Il concetto di a.p. supera il rigido schema cronologico della formazione tradizionale e istituzionale, facendo riferimento ad un percorso culturale e professionale dove l'individuo ritrova il gusto dell'apprendimento sia all'interno che al di fuori del sistema scolastico tradizionale. Le persone possono infatti realizzare un percorso formativo che comincia dall'apprendimento programmato delle conoscenze e competenze di base fornite dalla scuola, ma che continua dopo l'inserimento lavorativo sotto la forma di formazione sul lavoro (affiancamento ad altri, alternanza tra momenti di lavoro e momenti di formazione, corsi di aggiornamento veri e propri), oppure sotto altre forme (corsi, e non) nel tempo libero. Pertanto l'a.p. si può realizzare a scuola o in tutte le attività corsi dove l'apprendimento è la finalità esplicita (formazione formale), oppure sul luogo di lavoro, dove risulta la naturale conseguenza dell'attività lavorativa (formazione non formale) e, infine, nelle diverse attività della vita quotidiana, che offrono svariate opportunità di acquisizione di conoscenze e competenze, anche se questa non viene formalmente pianificata (formazione informale). La filosofia dell'a.p. prevede che tutte le diverse forme di acquisizione di conoscenze siano riconoscibili, a prescindere dalle modalità e dai tempi del percorso formativo compiuto. L'isti-

tuzione di un Libretto formativo del cittadino (Decreto Interministeriale del 10.10.2005), nel quale vengono certificate le esperienze formative condotte, che diventano così dei crediti spendibili per l'accesso ad ulteriori opportunità di formazione e di lavoro ha rappresentato un passo in avanti importante per la trasparenza e il riconoscimento dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Il tema dell'a.p. ha assunto negli ultimi anni una grande rilevanza. Un'accelerazione in questo senso è stata data dall'UE che, a seguito dell'obiettivo strategico, definito dal Consiglio europeo di Lisbona nel 2000 ("Entro il 2010 l'Europa dovrà diventare il sistema economico basato sulla conoscenza più competitivo al mondo") ha impostato un programma di attività teso a promuovere e a sostenere, in tutti gli Stati membri, una concezione dell'intervento formativo che si sviluppasse durante tutto l'arco della vita (*long life learning*) e nelle diverse sedi, formative e non (*wide life learning*) rendendo l'a.p. un diritto effettivamente goduto da tutti i cittadini di ogni età, ceto sociale o condizione professionale. Allo scopo di definire un obiettivo misurabile rispetto al quale misurare la situazione e i progressi degli Stati membri in questo campo, è stato fissato un *benchmark* da raggiungere a livello europeo entro il 2010, ovvero almeno il 12,5% dei cittadini europei deve partecipare, nell'arco di un mese, ad una iniziativa di formazione. La situazione italiana è, per quanto riguarda questo aspetto, particolarmente arretrata in quanto nel 2006 solamente il 6,1% dei cittadini italiani accedeva ad opportunità formative nello stesso arco di tempo, contro la media europea del 9,6%. Allo scopo di favorire l'accesso dei cittadini alle opportunità di a.p. sono stati introdotti nuovi strumenti, come l'Individual Learning Account (ILA). Si tratta in pratica dell'apertura di un conto individuale o dell'attivazione di una carta di credito (anche prepagata) in cui confluiscono risorse pubbliche e private (in alcuni casi, oltre allo stesso beneficiario possono contribuire anche le Parti sociali e l'impresa in cui il soggetto lavora). Il conto o la carta viene utilizzata per pagare le iniziative di formazione a cui partecipa l'intestatario. Nel corso del 2006, il Ministero del Lavoro ha avviato una sperimentazione italiana dell'ILA, la *Carta di credito formativo individuale*, in tre Regioni: Toscana, Piemonte e Umbria.

Bibl.: OCSE, *Surmonter l'exclusion grâce à l'apprentissage des adultes*, Paris, OECD, 1999; VERTECCHI B. (Ed.), *L'educazione permanente degli adulti. Il confronto europeo e la strategia nazionale*, in "Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione", 88 (1999); GALLINA V., *La competenza alfabetica in Italia*, Milano, Franco Angeli, 2000; COMMISSIONE EUROPEA, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, COM (2001) 678, Bruxelles 2001; JARVIS P., *The age of learning. Education and the knowledge society*, London, Kogan Page, 2001; OREFICE P., *Conoscenza e formazione*, Roma, Carocci, 2001; ALLULLI G. - G. SPAGNUOLO (Edd.), *Formazione permanente, chi partecipa e chi ne è escluso*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2003; FARINELLI F., *Perché non dobbiamo dimenticare l'educazione permanente*, Bologna, Il Mulino, 2004; OCSE, *Co-financing life long learning. Towards a systemic approach*, Paris, OECD, 2004; NICOLETTI P., *Apprendere sempre*, Milano, Franco Angeli, 2005; ISFOL, *Rapporto 2007*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2007; ISFOL, *L'offerta regionale di formazione permanente*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2007; LOMBARDI SATRIANI C., *Formazione professionale ed apprendimento permanente: una sfida europea*, in "Rassegna CNOS", 2 (2007), 17-30.

G. Allulli

Formazione professionale continua (2008)

Attività formativa destinata alla popolazione attiva con l'obiettivo di assicurare che le conoscenze e le competenze professionali siano continuamente aggiornate e riqualificate in connessione con l'innovazione tecnologica ed organizzativa del processo produttivo.

Il sistema di FPC costituisce una componente di un più vasto sistema di formazione permanente (apprendimento permanente), all'interno del quale la sua caratteristica distintiva proviene dalla sua finalità, destinata essenzialmente alla riqualificazione collegata ai processi produttivi. In Italia, un vero e proprio sistema di FPC ha cominciato a prendere forma con l'emanazione della L. 236/93. Fino ad allora gli interventi di FPC erano finanziati e gestiti direttamente dalle singole aziende, che li destinavano per lo più all'aggiornamento professionale dei propri quadri, intermedi e superiori. La L. 236/93 ha voluto rispondere invece all'esigenza di una riqualificazione continua di tutta la forza lavoro, a garanzia sia dell'aggiornamento continuo dei processi produttivi, sia della manutenzione e del miglioramento dei livelli di professionalità ed occupabilità dei lavoratori stessi. Pertanto ha preso corpo, con i finanziamenti del MLPS, un'attività programmata dalle Regioni, che integra e rafforza, in una prospettiva di sistema, le iniziative condotte autonomamente dalle imprese. Con la L. 53/2000 gli interventi a favore dei lavoratori occupati sono stati ampliati, con il riconoscimento del diritto alla formazione durante tutto l'arco della vita. Vengono introdotti i congedi formativi ed i *voucher* individuali per svolgere attività formative, anche non immediatamente collegate al processo produttivo. Infine, con la L. 388/2000 la programmazione e l'organizzazione delle iniziative di FPC sono state portate più vicino al sistema produttivo, con la costituzione dei Fondi Interprofessionali, organismi gestiti dalle Parti sociali, ai quali le aziende possono versare direttamente lo 0,30% della retribuzione dei lavoratori normalmente versato allo Stato. I Fondi Paritetici Interprofessionali nazionali per la FPC sono organismi di natura associativa promossi dalle organizzazioni di rappresentanza delle Parti sociali attraverso specifici accordi interconfederali stipulati dalle organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori maggiormente rappresentative sul piano nazionale. Possono essere istituiti Fondi Paritetici Interprofessionali per ciascuno dei settori economici dell'industria, dell'agricoltura, del terziario e dell'artigianato; gli Accordi Interconfederali possono prevedere l'istituzione di Fondi anche per settori diversi, nonché, all'interno degli stessi, la costituzione di un'apposita sezione per la formazione dei dirigenti. L'obiettivo di questi interventi normativi è quello di ampliare sia l'offerta di FPC da parte delle imprese, sia la partecipazione dei lavoratori a questo tipo di attività; le indagini Eurostat indicano infatti che le imprese italiane sono fra quelle che in Europa dedicano minore spazio alla FPC, mentre l'ultima indagine Excelsior Unioncamere (2006) colloca al 19,8% la quota delle imprese italiane che svolgono attività formativa a favore dei propri dipendenti e al 21,2% la quota di lavoratori coinvolti. Attualmente esistono 12 Fondi interprofessionali, ai quali aderiscono 460.000 aziende, per un organico complessivo di qua-

si 6 milioni di lavoratori; si tratta in pratica di quasi la metà delle imprese che hanno lavoratori dipendenti. Una delle novità più interessanti degli ultimi anni, nel campo della FP permanente e FPC, riguarda la creazione di cataloghi di offerta formativa, in grado di porre al centro del sistema di offerta le scelte dei lavoratori. Infatti i lavoratori (per la FPC), o più in generale i cittadini (per la formazione permanente) ricevono dei *voucher* formativi, ovvero dei "buoni" che permettono di disporre di un finanziamento pubblico per accedere ai corsi approvati dalla Regione e disponibili nei cataloghi della formazione individuale c.

Bibl.: CONFINDUSTRIA, *La fabbrica delle competenze*, Rapporto della Commissione per la formazione professionale, 1999; LUCIANO A., *Imparare lavorando*, Torino, UTET, 1999; FRIGO F., *La formazione continua*, in "Viaggi tra i perché della disoccupazione intellettuale", Milano, Giuffrè, 2000; ISFOL, *Economia e costi della formazione aziendale*, Milano, Franco Angeli, 2001; FRIGO F. - P. RICHINI P. (Edd.), *I laboratori della formazione continua*, Milano, Franco Angeli, 2003; ISFOL, *L'apprendimento organizzativo e la formazione continua on the job*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2003; MLPS, *Rapporto sulla formazione continua 2006*, Relazione presentata al Parlamento (a cura dell'ISFOL), 2006; TOMASSINI M. - M. BASTIANELLI - F. ROMA, *Lo sviluppo delle competenze*, in "Professionalità" 91 (2006); BRESCIANI P.G., *Conoscenza, competenza e apprendimento nei contesti di lavoro*, in "Professionalità", 92 (2007).

G. Allulli

Formazione professionale superiore (2008)

Intervento formativo destinato a coloro che hanno terminato la FPI oppure il ciclo secondario della scuola ed intendono acquisire competenze di base e tecnico-professionali più elevate che consentano loro di inserirsi nel mondo del lavoro come tecnici di livello superiore. Prevede percorsi formativi di durata variabile, ma che generalmente non superano le 1.200 ore. Per tali percorsi formativi vengono utilizzate metodologie di tipo attivo e multidisciplinare per trasmettere contenuti teorici e teorico-pratici, ma anche per mettere in pratica acquisizioni, atteggiamenti e dinamiche relazionali in contesti lavorativi specifici. Si conclude con l'attribuzione di una qualifica professionale superiore.

L'esigenza di un percorso professionale di livello superiore ma non universitario, che preparasse i c.d. lavoratori della conoscenza, ovvero i tecnici superiori, ha portato anche alla istituzione dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS), con cui è stata creata una tipologia di offerta il cui obiettivo prioritario è quello di formare figure di tecnici e di professionisti che possano operare nelle imprese e nella Pubblica Amministrazione, in particolare in quei settori della produzione e dei servizi che sono caratterizzati da una elevata complessità tecnologica e organizzativa. Inoltre, vi è l'esigenza di colmare una carenza di offerta formativa a livello post-secondario, che costituisce uno dei motivi dell'accesso di massa all'Università e del successivo abbandono

no. La durata prevista per questi corsi va da 1.200 a 2.400 ore (uno - due anni); alla loro realizzazione devono concorrere scuola, Università, FP ed impresa. Inoltre a questo percorso, che prevede una quota minima (il 30%) di ore da dedicare alle attività di *stage*, possono accedere sia giovani che adulti, anche occupati; i corsi IFTS rilasciano, oltre all'attestato di qualifica finale, dei crediti che possono essere spesi all'interno dell'Università. Dall'analisi dei primi anni di attuazione dell'IFTs, è emersa però la necessità di predisporre un'offerta più solida, in grado di presentare percorsi organizzati in una prospettiva temporale più ampia, e non solamente su base annuale. Per questo motivo, con l'Accordo Stato-Regioni del 25.11.2004 sono stati istituiti i "Poli formativi" per l'IFTs, mediante i quali le Regioni attivano corsi IFTs, con priorità per aree e settori del proprio territorio che mostrano particolari esigenze connesse all'innovazione tecnologica e alla ricerca, in collaborazione con Università, imprese, Istituti Superiori, Organismi di formazione e Centri di ricerca. In tal modo, gli interventi di formazione vengono a connettersi in modo sistematico allo sviluppo economico di un determinato territorio, attraverso forme consolidate di partenariato pubblico-privato che operano mediante piani di intervento pluriennali. Inoltre, l'individuazione di sedi formative stabili e il collegamento a specifici settori produttivi contribuiscono a incrementare la riconoscibilità del sistema IFTs. Una prima ricognizione dell'esistente, effettuata dall'ISFOL nel 2007, ha censito 77 Poli IFTs effettivamente costituiti ed operanti nei vari territori, ed ulteriori 43 in fase di realizzazione, per un totale di 120 Poli, e volume complessivo di offerta pari a 118 corsi. Lo scenario dello sviluppo di una FPS è stato ulteriormente arricchito dalla recente istituzione, con la legge 40/2007, degli Istituti Tecnici Superiori (ITS) e dei Poli tecnico-professionali. Gli ITS saranno costituiti come fondazioni di partecipazione, i cui soci devono essere almeno un Istituto tecnico o professionale, una struttura formativa accreditata, una Università, un'impresa del settore produttivo di riferimento, un organismo di ricerca, un ente locale; opereranno con impianto nazionale, sulla base di piani triennali, e della programmazione regionale: spetterà alle Regioni attivarli e regolare l'accesso. I Poli tecnico-professionali potranno essere costituiti, in ambito provinciale o sub-provinciale, tra gli Istituti tecnici e gli Istituti professionali, le strutture della FP accreditate e gli ITS.

Bibl.: BUTERA F. - E. DONATI - C. RUGGERO, *I lavoratori della conoscenza. Quadri middle manager e alte professionalità tra professione ed organizzazione*, Milano, Franco Angeli, 1997; D'ARCANGELO A., *La formazione per l'occupazione e le esperienze scuola/lavoro*, in "Proiezioni", 3-4 (1998); LAMOURE J., *Les formations technologiques et professionnelles supérieures*, in "Cahiers Français", La documentation française, 285 (1998); OCSE, *Esame delle politiche nazionali dell'istruzione. Italia*, Roma, Armando, 1998; ISFOL, *Nuovi bisogni di professionalità e innovazione del sistema formativo italiano. La formazione integrata superiore*, Milano, Franco Angeli, 2000; ISFOL, *Tecnici al lavoro, Secondo rapporto nazionale sugli esiti formativi ed occupazionali dei corsi IFTs*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino 2004; MPI, *Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTs) 1998-2003*, Firenze, Le Monnier, 2004; ALLULLI G., *Ricostruire il rapporto scuola-formazione-impresa attraverso i Poli formativi*, in "Rassegna CNOS", 3 (2006), 233-240.

G. Allulli

