

MICHELE
PELLERÉY*

Orientamento e riforma della scuola problemi e prospettive

La relazione intende esaminare alcune delle proposte di riforma della scuola contenute nel disegno di legge sul riordino dei cicli scolastici a partire da alcuni concetti che a mio giudizio costituiscono una chiave di lettura essenziale e forniscono una griglia di riferimento fondamentale per esaminare i processi educativi connessi con l'orientamento. Alla base di tutto ciò sta un concetto di orientamento che integra le sue varie dimensioni ed esigenze in una prospettiva formativa caratterizzata da continuità e sistematicità.

Il mio discorso di conseguenza esplorerà prima sommariamente alcune dimensioni fondamentali dell'orientamento, evidenziando il loro ruolo nel contesto dei processi formativi che si svolgono nella scuola e nella formazione professionale; passerà quindi in rassegna alcuni snodi rilevanti, da questa particolare prospettiva, della riforma prospettata, segnalando alcuni punti problematici e indicando possibili ipotesi di risoluzione.

* Ordinario di Metodologia Didattica presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana. Attualmente è Rettore Magnifico dell'Università Pontificia Salesiana.

1. Dimensioni dell'orientamento scolastico e professionale

Le componenti formative dell'orientamento più frequentemente ricordate si possono raggruppare in questo modo:

a) una consistente presa di consapevolezza delle varie dimensioni del sé, in particolare attitudini, aspirazioni e desideri, valori, percezioni di sé, del proprio valore e della propria competenza;

b) una conoscenza quanto più possibile adeguata delle opportunità formative e lavorative disponibili al momento sul territorio, ma più ampiamente quelle che si aprono in una prospettiva sia spazialmente, sia temporalmente più estesa; è questa una sfida che molti cosiddetti osservatori sul mercato del lavoro non hanno saputo affrontare per peculiari carenze metodologiche;

c) conoscenze, competenze e atteggiamenti-valori connessi con la capacità e la volontà di prendere decisioni in condizioni che presentano caratteri di più o meno elevata incertezza; occorre riconoscere la necessità di educare a saper affrontare sfide moderate e a vivere la vita con un qualche gusto dell'avventura;

d) collegata a queste ultime, una disponibilità alla progettazione e riprogettazione della propria carriera futura sia in termini di preparazione di base, sia in quella di qualificazione professionale iniziale e continua e una capacità di rimanere fedeli nella realizzazione degli orientamenti presi; la coscienza della necessità della formazione per permettere la mobilità sia trasversale, sia verticale;

e) occorre aggiungere soprattutto oggi che la progettazione del proprio futuro deve poter essere coniugata con un adeguato senso di responsabilità verso se stessi, verso la propria famiglia, verso la propria comunità locale, verso il contesto umano e ambientale più generale.

Tutto questo di conseguenza implica già la messa in opera di percorsi formativi a lungo termine, caratterizzati anche da attività didattiche ed educative molteplici e dal coinvolgimento della stessa famiglia, come prima e più radicale forza educatrice e orientatrice delle scelte dei giovani, come di ogni altra agenzia formativa o informativa disponibile ai giovani.

“Nelle nuove realtà [economiche e sociali] si richiedono competenze cognitive e autoregolatorie per ricoprire mansioni lavorative complesse e per affrontare le richieste della vita quotidiana. [...] Il ritmo incalzante del progresso tecnologico e la crescita accelerata del sapere stanno conferendo un particolare valore alla capacità di una gestione autonoma della propria istruzione. Una buona scolarizzazione favorisce la crescita psicosociale che, a sua volta, contribuisce alla qualità della vita anche al di là dell'ambito professionale. Uno degli obiettivi principali dell'educazione formale quindi dovrebbe

essere quello di fornire agli studenti i mezzi intellettuali, la convinzione di efficacia e la motivazione intrinseca necessari per continuare a educare se stessi lungo tutto l'arco della propria vita" (Bandura, 1996, 34).

G. Domenici (1998) insiste anch'egli sulla necessità di un impianto formativo prolungato nel tempo, di un modello diacronico-formativo, dove: "L'orientare diventerebbe un processo intenzionale che da eterodiretto si trasforma via via, col progressivo avanzamento degli itinerari di formazione, soprattutto scolastica, in processo autonomo autodiretto, cioè tale da promuovere un vero e proprio auto-orientamento" (p. 41).

2. Uno sguardo alla situazione attuale

La presa di coscienza progressiva della centralità di tali componenti nel processo orientativo ha comportato una serie di slittamenti di attenzione. Dalla prospettiva psicologica e socioeconomica ci si è aperti di conseguenza a una prospettiva più decisamente educativa e didattica. D'altra parte la definizione stessa della Scuola media italiana, come risulta dai programmi del 1979, intesa come scuola formativa, orientatrice, e che colloca lo studente nel mondo, sembrava assegnare a questo segmento terminale dell'obbligo scolastico il compito di dare corpo e fondamento alle scelte scolastiche immediate e a quelle professionali a lungo termine per la maggior parte degli alunni e, per una minoranza, a quelle più direttamente di formazione professionale o di lavoro. In realtà le analisi compiute in questi ultimi anni sulle condizioni di ingresso nella scuola secondaria superiore hanno evidenziato gravi segnali non solo di disagio, ma anche di evidente disorientamento. I giovani non riescono a comprendere la realtà e le esigenze della scuola in cui si trovano e pertanto non riescono ad adeguarvisi. E non si tratta solo di mancanza di motivazioni o di resistenza alla fatica che i nuovi impegni di studio implicano. Analoghe situazioni possono essere riscontrate nella formazione professionale iniziale, là dove questa si presenta sistematica e solida da un punto di vista culturale e formativo. La conclusione che si può trarre da queste indagini è che la scuola dell'obbligo non riesce in un gran numero di casi a fornire le conoscenze e le competenze necessarie a compiere transizioni per molti versi impegnative senza che si debbano affrontare traumi e fallimenti consistenti.

Occorre anche rilevare, ad esempio, come un'alta percentuale, oltre il trenta per cento, della piccola imprenditoria e dell'artigianato del Nord Est sia formata da drop-out della scuola. Si tratta di persone che hanno manifestato spesso alte competenze strategiche e di gestione di sé nell'intraprendere vie imprenditoriali autonome, ma che non hanno trovato nella scuola spazi e contenuti formativi che rispondessero a questi loro orientamenti e aspirazioni. Spesso tali persone manifestano giudizi sulla formazione scolastica assai critici, rilevando come essi siano riusciti ad impostare da soli non solo la loro attività, ma anche l'acquisizione di quelle conoscenze e competenze

che erano loro necessarie per sviluppare la loro attività lavorativa e imprenditoriale; e che in questo la scuola ha avuto un ruolo del tutto marginale.

Nell'analizzare la situazione attuale si riscontrano carenze molto più pervasive e profonde di una scarsa conoscenza di sé o del mondo lavorativo che ci circonda. Tuttavia occorre ricordare come queste dimensioni rimangano essenziali nello sviluppo di un programma di orientamento. La conoscenza del proprio sistema del sé è alla base di una possibilità di autoregolazione; d'altra parte orientarsi significa possedere una adeguata mappa della realtà lavorativa e professionale, nonché delle opportunità di preparazione, inserimento e carriera presenti.

Sono state più volte riscontrate:

- a) carenze di sviluppo e di acquisizione di competenze strategiche di natura cognitiva, affettiva e volitiva;
- b) debolezze nel saper riconoscere i propri processi cognitivi, affettivi e volitivi e nel saperli regolare;
- c) limitate aspirazioni personali, di altrettanto spesso bassa stima di sé e di convinzioni di scarsa efficacia in aree essenziali dell'azione di apprendimento e della maturazione personale;
- d) attribuzioni di valore distorte o poco incidenti, di elaborazioni irrealistiche o devianti di possibili sé.

In sintesi, si tratta di una "definizione dell'identità soggettiva nella difficile transizione alla vita adulta, che mette in gioco anche variabili di tipo motivazionale, valoriale e affettivo, oggi trascurate sia dalla scuola umanistica che da quella tecnica e professionale" (L. Benadusi, 1997, 90).

Non è il caso di dilungarsi nella analisi dell'attuale domanda di educazione nell'ambito dell'orientamento, ma è necessario ricordare che qui si colloca uno dei ruoli fondamentali della scuola e in generale della formazione professionale, a tutti i livelli e in tutti i settori.

3. Riprendere l'impegno

Non si tratta quindi in primo luogo di scegliere un percorso scolastico o professionale, ma di scegliersi, nel senso di essere in grado di elaborare un progetto di sé per un inserimento valido e produttivo nella società, nel mondo del lavoro e delle professioni, nel mondo delle responsabilità e delle relazioni familiari, nel mondo della cultura e della vita democratica non solo del proprio Paese, ma anche dell'Europa e in prospettiva del mondo intero. Per giungere a questa elaborazione occorre una crescita e un consolidamento in molte direzioni specifiche: a) in primo luogo nel proprio mondo interiore, nel sistema del sé, visti nella loro complessità e ricchezza; b) quindi nella capacità di lettura e interpretazione adeguata della realtà in cui si vive;

c) poi nella competenza nel decidere e nell'elaborare strategie di realizzazione delle proprie decisioni; d) infine, nella capacità di guidare se stessi nel cammino spesso lungo e faticoso della realizzazione dei propri progetti, con *senso di responsabilità verso se stessi e gli altri*.

In termini più immediati si tratta in primo luogo di arricchire l'io di desideri, aspirazioni, di aperture a sé possibili; di concezioni e convinzioni adeguate riguardo se stessi, il mondo, la formazione scolastica e professionale; di conoscenze organizzate e di abilità strategiche nel risolvere i problemi posti dalla vita e dall'apprendimento scolastico e professionale. Nulla di più negativo sarebbe, invece, lasciarsi attrarre da un modello riduzionista e razionalista che considera la decisione umana in questo ambito come quella di individui che vagliano un'ampia gamma di possibilità, calcolano i propri vantaggi e svantaggi e successivamente scelgono l'alternativa d'azione dalla quale si aspettano i maggiori vantaggi (Bandura, 1996, 34).

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

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

4. Scuola elementare e prescuola come primo fondamento del processo orientativo

La scuola dell'obbligo, anche quella prefigurata dal disegno di legge di riordinamento dei cicli scolastici, nella prospettiva sopra delineata deve assumere molteplici e complesse funzioni educative. Ciò vale nel contesto attuale per la scuola elementare e media; in quello prefigurato dal disegno di riordino dei cicli dalla prescuola, dai tre cicli della scuola primaria e dal primo ciclo di quella secondaria; in quest'ultimo caso con notevoli trasformazioni istituzionali.

Sia nel caso di una scuola obbligatoria per i bambini di cinque, sia nell'attuale ultimo anno di scuola materna, si tratta di una preparazione alla scolarità vera e propria, una forma di orientamento a capire il mondo, le esigenze e le opportunità della scuola primaria e, in forme ancora aurorali, se stessi. In questo quadro ad esempio è necessario segnalare le urgenze dello

sviluppo di atteggiamenti e attese verso il leggere e lo scrivere, atteggiamenti e attese che non possono essere in alcun modo pensati come derivanti solo da contesti familiari o da esperienze sociali generali dei bambini. In effetti i bambini in gran parte non hanno la possibilità di osservare i grandi, o i più grandi di loro, impegnati nel leggere e, particolarmente, nello scrivere per dovere. Tutto questo è proprio del mondo del lavoro e non del tempo libero. Qualche esperienza di osservazione e interiorizzazione di comportamenti adulti di lettura per piacere è possibile coglierla, ma anche in questa prospettiva sempre meno.

Secondo quanto affermato nel testo di presentazione del disegno di legge sul riordino dei cicli esiste una preoccupazione diffusa circa il pericolo di trasformare la scuola dei cinquenni in una "scuola preparatoria". Questa preoccupazione nasce da una possibile interpretazione dell'obbligo come troppo precoce impostazione sistematica di tipo scolastico. Tuttavia il ruolo preparatorio della prescuola alla scuola è indubbio dal punto di vista cognitivo, affettivo, motivazionale, sociale e di prevenzione e compensazione di possibili squilibri futuri. Si tratta di promuovere un orientamento, che permetta di valorizzare adeguatamente la successiva fase scolare.

Il processo formativo che si svolge nell'arco dei cinque anni attuali della scuola elementare ha certamente lo scopo di promuovere la crescita della persona da molti punti di vista. Tra questi tende a prevalere, in particolare nell'ultimo anno, la centralità del preparare ad affrontare positivamente ed efficacemente l'attuale scuola media formativa e orientativa.

In questo arco di scolarità si debbono porre le basi conoscitive e strategiche elementari sia di tipo cognitivo, sia affettivo, sia volitivo. In questi ultimi decenni è stato messo in risalto il ruolo fondamentale di una crescita nella consapevolezza dei propri processi interni e nella propria capacità di gestirli fruttuosamente nel contesto dei vari apprendimenti. Si tratta di quelle iniziali competenze di autoregolazione, che certamente devono essere potenziate nel corso degli anni scolari seguenti, ma che se si presentano deboli e assenti al termine di questo segmento condizionano gravemente ogni possibile crescita ulteriore. Possiamo citare a esempio: il senso di poter efficacemente affrontare il successivo impegno scolastico e la vita con buone possibilità di riuscita personale e sociale; uno stile attributivo che assegni i risultati che si ottengono a cause personali (intellettuali, affettive e volitive) che sono sotto il proprio controllo; una iniziale competenza comunicativa e relazionale sia nel saper collaborare con gli altri, aiutarli ed essere aiutati, sia nel saper affrontare situazioni di conflitto e di confronto in maniera positiva.

Questi obiettivi rimangono centrali anche nella scuola primaria prevista dal disegno di legge, ma con una profonda modifica: l'ultimo ciclo assume le caratteristiche formative proprie dell'attuale scuola media, mentre rispetto a quest'ultima si attenua la valenza orientativa legata alla scelta del percorso scolastico seguente oppure dell'inserimento nel mondo del lavoro tramite formazione professionale o apprendistato.

5. La scuola media, scuola che orienta

L'attuale scuola media nei programmi del 1979 è descritta come scuola della formazione dell'uomo e del cittadino, scuola che colloca nel mondo, scuola orientativa. Quest'ultima caratterizzazione viene così esplicitata: "La scuola media è orientativa in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell'educazione. La possibilità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé". È questo un quadro di riferimento abbastanza complesso e impegnativo, del quale ben raramente la scuola ha preso adeguatamente coscienza, ma soprattutto è riuscita a tradurre in pratica educativa consolidata.

La scuola media prevedeva nel suo momento costitutivo certamente un obbligo per tutti, ma al suo interno erano possibili alcune possibili articolazioni di percorso. Un'opzione era diretta verso il mondo del liceo e per saggiare questo orientamento era previsto l'insegnamento del latino nella terza classe, una seconda opzione era più diretta verso i canali tecnico-professionali e prevedeva un insegnamento delle applicazioni tecniche in seconda e terza. Materia opzionale era anche l'educazione musicale. Questa impostazione più che derivare però da una istanza orientativa traeva le sue origini dai due canali formativi precedenti: la scuola media e la scuola di avviamento al lavoro.

Nella riforma del 1977 il percorso divenne unico per tutti. E l'idea di un biennio comune unitario ne fu uno sviluppo ipotizzato negli stessi anni. L'orientamento divenne sostanzialmente un giudizio di orientamento emesso dal consiglio di classe e basato sui risultati scolastici nelle discipline principali, italiano e scienze matematiche chimiche fisiche e naturali. In qualche caso ci si avvaleva della consulenza di qualche psicologo al fine di saggiare attitudini e preferenze professionali, oppure si organizzavano conferenze di persone del mondo del lavoro e delle professioni. Il giudizio di sufficiente emesso al termine degli esami finali indicava, e indica, che un soggetto non è in grado di percorrere in maniera regolare né i licei, né, in gran parte dei casi, gli stessi istituti tecnici. Meglio l'Istituto professionale o i Corsi di formazione professionale. Ma anche là dove queste due possibili strade formative sono strutturate in maniera sufficientemente solida si hanno fortissime emorragie nei primi due anni di frequenza. Nelle zone dove è facile inserirsi nel mondo del lavoro si tratta di un passaggio diretto verso l'attività lavorativa. Dove ciò è più difficile o impossibile si aprono strade assai pericolose di vita marginale rispetto sia alla scuola, sia all'attività produttiva. E così in ambedue le situazioni viene a delinearsi una mancata, sia pur iniziale, qualificazione professionale spendibile nel mercato del lavoro e un livello di for-

mazione culturale e personale del tutto inadeguato rispetto alla esigenza dell'attuale società complessa.

Il termine della scuola media e l'inizio della secondaria si presentano così come lo snodo fondamentale delle prime scelte forti che l'alunno compie sotto l'influsso della scuola e della famiglia. Ma a questo egli nella gran parte dei casi non è preparato, né sostenuto e guidato dal sistema formativo nel suo complesso. Anche perché questo stesso sistema non è stato capace di darsi delle strutture di supporto stabili, valide ed efficaci, nonostante le molte iniziative formative delle cosiddette "figure di sistema", e l'esistenza in alcune aree di centri di consulenza anche di buon livello.

6. Il ciclo di orientamento nella proposta di riordino dei cicli

Nel disegno di legge proposto la scuola secondaria è articolata secondo due cicli e sei aree di indirizzo (umanistica, scientifica, tecnica, tecnologica, artistica e musicale). Giova notare subito che si adombra impropriamente nell'area "tecnologica" l'attuale sistema di istruzione professionale di Stato. A nostro avviso, come sarà rilevato più chiaramente nel seguito, occorre con decisione procedere al decentramento regionale dell'attuale sistema di istruzione professionale di Stato. I tre anni del primo ciclo di scuola secondaria, che può essere definito ciclo di orientamento, prevedono nel primo anno un orientamento generico che si basa sull'introduzione, accanto ad alcuni insegnamenti definiti fondamentali, di "una varietà di proposte selettive e coordinate di approfondimento di temi specifici, attraverso le quali ciascuno può cominciare ad elaborare scelte che corrispondono ad una piena valorizzazione personale fondata sulla pari dignità delle possibili opzioni culturali e di vita".

Il secondo e terzo anno si articolano secondo moduli autonomi con "l'estensione dell'area degli insegnamenti disciplinari specifici dell'indirizzo prescelto". Dal punto di vista dell'orientamento il problema che si evidenzia riguarda proprio la possibilità di compiere scelte di un indirizzo consapevoli, anche se non vincolanti. Ciò sembra presupporre che ogni unità scolastica si possa articolare secondo tutti gli indirizzi previsti. In caso contrario verrà anticipata di un anno la scelta di un istituto scolastico caratterizzato da uno o due soli indirizzi. Tale istituto, come la più recente esperienza insegna, farà di tutto per tenersi gli alunni, soprattutto i migliori, al fine di conservare un numero di classi adeguato. In ogni caso viene immediatamente alla mente qualcosa di analogo a quanto è già presente in varie esperienze di tempo flessibile, con l'introduzione delle cosiddette materie o moduli integrativi. Le indagini finora svolte segnalano la tendenza a rendere rigida tale flessibilità, in quanto legata più alle esigenze di servizio dei docenti, che alle necessità o agli interessi degli alunni stessi.

L'ipotesi avanzata dal documento implica una reale capacità organizzativa dei percorsi di apprendimento scolastico in maniera flessibile e che valorizza tutte le risorse formative disponibili sul territorio.

Dal secondo anno il processo di orientamento dovrebbe diventare più "mirato" e sistematico. L'alunno dovrebbe scegliere tra i diversi indirizzi già nettamente caratterizzati, senza dover per questo rimanere prigioniero delle scelte compiute. Per questo viene affidato ai consigli di classe l'impegno di attivare "apposite iniziative didattiche [...] finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata al nuovo indirizzo". Ciò vale anche per coloro che abbiano già completato l'obbligo scolastico.

Il comma 4 dell'art. 8 allude indirettamente a un ruolo specifico del sistema della formazione professionale, affermando: "Una parte dei moduli del terzo anno, fermo restando lo svolgimento negli istituti secondari delle materie fondamentali comuni, può essere realizzata, sulla base di specifica programmazione degli istituti, mediante attività o iniziative formative da realizzare anche presso altri istituti, enti o agenzie sulla base di una disciplina da definire mediante un accordo quadro tra il Ministero della pubblica istruzione, il Ministero del lavoro e della previdenza sociale, la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano".

Questo comma, a mio avviso, deve essere messo in relazione all'Accordo sul lavoro del 24 settembre 1996, accordo che ha trovato tante difficoltà ad essere assunto in sede normativa. E qui emergono alcuni nodi irrisolti e tensioni di difficile composizione. Il disegno di legge continua a prefigurare una separazione assai discutibile tra formazione "accademica" o "scolastica" e formazione "non scolastica" o "professionale", quasi che le due non possano comporsi in una unità non solo progettuale astratta, ma di azione formativa concreta. In poche parole gli insegnamenti della matematica, della lingua italiana, della lingua straniera, delle scienze rimarrebbero ancorati al loro *splendido isolamento e identità disciplinare (e istituzionale)*, senza nessun effettivo collegamento e dialogo sistematico con le esperienze tecniche e operative proprie delle attività di formazione professionale, separando istituzionalmente e fisicamente i luoghi della formazione culturale disciplinare accademica, da quelli della formazione professionale e operativa.

La tradizione scolastica italiana in realtà conserva, a differenza di molti Paesi europei, forme disciplinari assai chiuse e autosufficienti, poco aperte alle applicazioni e al dialogo con il mondo reale del lavoro e della tecnologia. Ancor più assente è una qualsiasi forma di apprendistato cognitivo legato all'attività pianificatrice e realizzativa di progetti di natura tecnico-pratica. Un accenno al "fare" e al "saper fare" contenuto nel documento governativo sembra evocare una visione del mondo del lavoro assai dissonante dalla realtà attuale e ancor più di quella che si prospetta. È sempre più difficile trovare infatti ambiti lavorativi nei quali si debba interagire direttamente con gli oggetti da produrre o i servizi da svolgere per mezzo degli utensili o delle leve e manovelle di macchine meccaniche o elettromeccaniche, mentre sempre più si deve saper utilizzare un sistema di comunicazione artificiale interposto tra l'uomo e l'azione delle macchine. Che tipo di "orientamento" emergerebbe da una simile ipotizzata dicotomia: che la parte nobile della forma-

zione sta in uno studio fine a se stesso, di natura astratta e critica, mentre la parte miserevole sta nell'imparare a "fare", quasi che la prima forma di imprenditorialità non fosse proprio quella relativa alla propria formazione secondo un progetto di sé unitario. La stessa multimedialità viene vista spesso come una specie di bricolage nel mondo della conoscenza, più che una vera risorsa per progettare e per lavorare.

Un'ultima osservazione: come è possibile promuovere un orientamento rivolto a percorrere il cammino della formazione professionale, se nel secondo anno le uniche esperienze proposte riguardano esclusivamente gli indirizzi scolastici? E se nel terzo anno gli istituti non intendono includere nella loro programmazione attività o iniziative formative presso centri o agenzie di formazione professionale?

7. Un tentativo di integrazione a valenza orientativa

Nella sperimentazione avviata nella Provincia Autonoma di Trento si è impiantato non solo un percorso di formazione professionale rinnovata con forti connotati culturali, ma si è anche avviato un processo di transizione al sistema scolastico mediante apposite convenzioni con il Ministero della Pubblica Istruzione firmate dai Ministri Lombardi e Berlinguer. Questa significativa esperienza, iniziata nel 1994, ha indicato la necessità di offrire non solo forme integrative all'istruzione prevista per l'obbligo scolastico, ma anche vie alternative che permettano il recupero e la rimotivazione di soggetti che mal si adattano ad apprendere in contesti asettici e un po' aristocratici, mentre manifestano potenzialità e disponibilità insospettite in contesti nei quali i rapporti tra apprendimenti disciplinari e attività di laboratorio sono fortemente valorizzati.

Si rovescia quindi la stessa prospettiva di transizione e di collaborazione tra scuola e formazione professionale, con la possibilità di una riscoperta dello studio e delle possibilità di un rientro nel sistema formativo scolastico avendo superato blocchi e frustrazioni provocati nel passato proprio da tale sottosistema. In una parola la scuola stessa, a causa della sua impostazione, ha bisogno della formazione professionale per rivitalizzarsi e saper orientare meglio nella scelta dei suoi stessi percorsi formativi. È anche questa una delle risorse che dovrebbero essere offerte come scuola della seconda chance prevista dal Libro Bianco della Commissione europea.

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

8. Su alcune possibili soluzioni istituzionali a livello di primo ciclo secondario nella prospettiva di un sistema integrato

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

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

b) *La via di una certa flessibilità.* È quella che sembra prefigurata dal disegno di legge di riordino dei cicli e dal documento del Ministro. Favorire esperienze del mondo della formazione professionale con moduli integrativi che si pongono a lato alla struttura curricolare di base. Un po' come attualmente viene fatto con le attività integrative nelle esperienze di tempo flessibile. I centri di formazione professionale o gli istituti professionali, se continueranno a esistere, accoglieranno in tempi definiti dalla scuola e secondo modalità decise da questa, anche se nell'ambito di accordi quadro più generali, i giovani che scelgono di fare tali esperienze. Ad esempio: al mattino si insegnano le discipline cosiddette curricolari e in alcuni pomeriggi si avviano alcune attività integrative in collaborazione con i centri di formazione professionale o gli istituti professionali.

c) *La via dell'integrazione.* Al termine del secondo anno gli studenti possono optare di passare a un centro di formazione professionale a ciò accreditato per frequentare l'ultimo anno del primo ciclo secondario (che potrebbe anche diventare il primo anno orientativo di un percorso di formazione professionale). Nel centro o nell'istituto verrà garantita una formazione culturale sostanzialmente equivalente a quella della scuola, ma questa verrà sistematicamente correlata secondo un progetto formativo coerente a una iniziativa globale polivalente secondo ampi settori produttivi. È in sostanza il modello introdotto nella Provincia Autonoma di Trento. Al termine dell'anno formativo gli studenti potranno scegliere tra il rientro nella scuola, eventualmente scontando qualche debito formativo, oppure il proseguimento in un secondo anno di formazione professionale polivalente arricchita culturalmente, oppure inserirsi in un sistema di apprendistato assistito da un completamento di formazione culturale e generale.

d) *La via della transizione.* A termine del secondo anno del ciclo orientativo scolastico gli alunni possono scegliere di inserirsi a pieno titolo in un percorso di formazione professionale. In questo caso sarebbe consigliabile che si attivasse un anno di orientamento professionale, arricchito culturalmente e polivalente, che permettesse una scelta più consapevole del settore professionale di qualificazione, un eventuale passaggio all'apprendistato assistito o anche un rientro nel sistema scolastico. È un'impostazione sostanzialmente analoga a quella sviluppata nella sperimentazione ormai a regime della formazione professionale nel settore della grafica industriale, soprattutto nella Regione Veneto.

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

Per rendere ancor più efficaci e attuabili tali soluzioni andrebbero eventualmente sottoscritti, come è stato fatto per la Provincia Autonoma di Trento, protocolli di intesa tra il Ministero della Pubblica Istruzione e le Regioni o le Province autonome a ciò interessate.

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

9. Oltre l'obbligo.

L'art. 11 del disegno di legge accenna al diritto alla formazione e a una formazione fino a diciotto anni. Una formazione, che in linea di principio può essere acquisita secondo una pluralità di canali: una formazione professionale orientata a una qualifica; un apprendistato adeguatamente assistito sul piano formativo; un'istruzione tecnica di tipo polivalente, ecc. Ma, se l'orientamento è una componente costitutiva di ogni processo formativo, occorre parlare anche di diritto all'orientamento inteso nel suo senso più forte e penetrante. Nell'art. 8, comma 5 si accenna al fatto che: "Negli ultimi tre anni, ferme restando le materie fondamentali e le materie di indirizzo, esercitazioni pratiche, esperienze lavorative formative e *stage* possono essere realizzate anche con brevi periodi di inserimento nelle realtà culturali, produttive, professionali e dei servizi".

Nel documento elaborato dalle regioni si evidenzia la preoccupazione che al termine dell'obbligo scolastico possa prodursi un inserimento nel mondo del lavoro da parte di soggetti che non hanno conseguito alcuna preparazione dal punto di vista professionale. Per questo si avanza l'ipotesi di aggiungere a conclusione dell'obbligo scolastico un anno di obbligo formativo professionale. Ciò porterebbe a consentire un inserimento nel mondo del lavoro solo a coloro che siano in possesso o di un diploma, o di una qualifica iniziale conseguita presso il sistema della formazione professionale, oppure una qualifica conseguita con percorso in alternanza attraverso un contratto a causa mista che preveda un congruo numero di ore di formazione al di fuori dell'impresa presso il sistema della formazione professionale.

Il sistema della formazione professionale dovrebbe attrezzarsi a rispondere al diritto alla formazione fino a diciotto anni mediante un percorso articolato (per anni o secondo un biennio seguito da un anno di specializzazione) in modo da consentire livelli di qualificazione successivi. Viene anche previsto, come ribadito spesso in tutti i documenti di questi ultimi anni, ma mai messo in sperimentazione, l'avvio di percorsi di formazione professionale superiore consistenti di tipo non universitario.

10. Il ruolo delle Regioni

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

Tutto ciò ha un rilievo estremamente significativo per l'orientamento. Questo deve essere da una parte riferito alla domanda di formazione proveniente dai singoli, considerati nella loro specifica individualità, dall'altra a

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

In questa prospettiva si riaffaccia la questione dell'Istruzione Professionale di Stato e l'interpretazione del dettato costituzionale. In tale contesto è ancora possibile mantenere una doppia modalità di qualificazione professionale: una statale, quella data dagli Istituti Professionali di Stato, e una regionale, con notevoli discriminazioni sul piano dei concorsi statali circa il riconoscimento delle qualifiche regionali? Persino la Francia, che si muove "in un ordinamento tradizionalmente più accentrato del nostro" si è mossa verso una profonda regionalizzazione attribuendo alle Regioni "la responsabilità di elaborare un piano per l'intera gamma di attività di formazione professionale dei giovani, e di supportarne l'attuazione con appositi contratti fra i diversi attori sociali e istituzionali ad essa interessati" (Benadusi, 1997, 86).

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

Per quanto concerne l'apprendistato, ad esempio, le timide prospettive di formazione fuori dal posto di lavoro prefigurate nel disegno di legge sul lavoro dovranno comunque essere potenziate da robusti interventi a favore dell'orientamento inteso in senso forte, cioè come promozione della capacità di autoregolazione della propria formazione in una prospettiva di mobilità non solo orizzontale, ma soprattutto verticale. Il diritto alla formazione deve inoltre essere attentamente intrecciato al dovere che ogni lavoratore, come ogni professionista, ha di qualificarsi ulteriormente per poter svolgere ai livelli richiesti dall'evoluzione tecnologica e organizzativa le mansioni che sono di sua spettanza. E questo dovere evidentemente deve essere esteso alle aziende e alle varie amministrazioni. Diritti e doveri alla formazione devono essere esplicitati e protetti secondo una chiara normativa.

Un cenno almeno va fatto, per quanto riguarda l'orientamento, a quanto si afferma nel documento del Ministro circa il triennio finale della scuola secondaria. Esso dovrebbe avere "carattere professionalizzante, nel senso di

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

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

11. La questione dei crediti formativi

Non è facile affrontare una tematica come quella dell'orientamento che ha visto tanta carta stampata e molto meno azioni sistematiche e istituzioni stabili a favore di chi ne ha bisogno ai vari livelli e secondo le varie situazioni di vita e di lavoro. La partecipazione diretta a varie esperienze e sperimentazioni sviluppate sia nell'ambito della formazione professionale che scolastica (5) spingono non solo a evidenziare la centralità dell'orientamento nel contesto della formazione professionale (e scolastica) ma anche l'effettiva urgenza di *soluzioni istituzionali stabili ed efficaci.* Alcune delle indicazioni presenti nei recenti documenti del Governo sono certamente valide e condivisibili, altre sembrano alludere a un ruolo privilegiato ed eccessivo dello Stato e della Scuola di Stato sia nell'ambito della formazione professionale, sia, anche per la stretta connessione tra le due realtà, con quello dell'orientamento professionale. In un clima di ricerca di nuovi equilibri tra Stato, Regioni e altri attori sociali (sindacati, imprenditori, enti di formazio-

ne professionale) e in un contesto di proclamata accettazione di un ruolo più forte e autonomo delle Regioni stesse, occorrerebbe porre le premesse per una più chiara individuazione delle competenze di queste ultime, senza continuamente contrapporre a queste competenze parallele, e inevitabilmente più forti, dello Stato centrale.

In particolare giova sottolineare come un'integrazione effettiva tra scuola e formazione professionale non possa essere realizzata con normativa a livello nazionale. Al massimo si possono fornire quadri di riferimento legislativi e protocolli di intesa tra Stato e Regioni a carattere generale che aiutino l'azione a livello locale. Sono tre le ragioni principali di questa affermazione. La prima riguarda il ruolo delle Regioni in materia di istruzione e formazione professionale, ruolo che, come più volte sottolineato, inevitabilmente andrà potenziato, tenendo conto anche degli orientamenti in ambito europeo. La seconda ragione deriva dalla necessità di tenere conto delle realtà effettivamente presenti nei vari bacini di utenza. Si tratta di aree geografiche caratterizzate da profonde diversità culturali, economiche, sociali, di domanda e di offerta formativa. La terza riguarda l'autonomia delle singole unità scolastiche e delle diverse agenzie formative, che, in base alle norme in via di attuazione, avrà progressivamente sempre più peso. A mio avviso occorrerà prevedere un coordinamento delle autonomie a livello provinciale e regionale al fine di rendere effettivo il ruolo di programmazione e di governo delle regioni stesse.

Un riferimento conclusivo deve essere inevitabilmente aggiunto. Si tratta dei riconoscimenti reciproci tra quanto acquisito nella formazione professionale e nelle esperienze di lavoro e quanto è divenuto patrimonio personale nella scuola. È il tema dei cosiddetti crediti formativi. Se ne parla da tanti anni, collegando questa problematica con quella dell'integrazione tra formazione professionale e scuola. Occorre riuscire a fare chiarezza operativa in proposito. Proprio ai fini di una corretta impostazione dell'orientamento. Il sostegno che può essere offerto ai cittadini giovani e meno giovani al fine di autoregolare la propria formazione e la propria carriera lavorativa, verrebbe di fatto in molti casi bloccato da rigidità burocratiche nell'accedere ai vari canali formativi disponibili. In Francia si è tentata una soluzione con il sistema del cosiddetto "bilancio delle acquisizioni". Occorre, forse, anche in Italia una qualche istituzione indipendente dalla scuola e dalla formazione professionale che esamini e garantisca il livello raggiunto da ciascuno nella sua formazione, tenendo conto non solo delle promozioni scolastiche o delle qualifiche professionali già certificate, ma delle conoscenze e competenze effettivamente già possedute come di quelle ancora mancanti. Questo è tanto più importante in quanto nella fase attuale di approfondimento della problematica connessa con i crediti formativi emerge un certo sbilanciamento sul versante tecnico-professionale, mentre rimane in ombra la componente culturale, quella, per intendersi, che consentirebbe un accesso più agevole ai vari gradi e ordini scolastici e alle stesse carriere universitarie.

12. Conclusione

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

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

Riferimenti bibliografici

- BANDURA A. (1996), *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson.
BENADESI L. (1997), "Scuola, lavoro e riforma Berlinguer", *Il Mulino*, 46, 1, 77-92.
DOMENICI G. (1998), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza.