

Welfare, lavoro e formazione: una lettura trasversale delle recenti indagini degli Enti salesiani

EMMANUELE CRISPOLTI¹ - GIACOMO ZAGARDO²

Il presente contributo commenta i dati emersi dai seguenti volumi pubblicati dal CNOS-FAP e dal CIOFS/FP:

- NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-05*, CNOS-FAP - CIOFS/FP 2006;
- MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI, *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006;
- MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, CNOS-FAP - CIOFS/FP 2007;
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, CNOS-FAP - CIOFS/FP 2007;
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007;
- NICOLI D. - R. FRANCHINI, *Costruzione dell'identità personale e sociale negli adolescenti e nei giovani. La proposta dell'Istruzione e formazione professionale*, CNOS-FAP - CIOFS/FP 2007;
- MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2207.

In un quadro come quello odierno, segnato in molti Paesi europei da un inasprirsi del fenomeno del *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro, si moltiplicano i tentativi di ridurre la disoccupazione giovanile e di lunga durata, passando dalle misure passive a quelle attive: si punta su forme di la-

¹ Ricercatore ISFOL. Ha redatto i paragrafi 1 e 2.

² Ricercatore ISFOL. Ha redatto l'introduzione e il paragrafo 3.

voro flessibili e sufficientemente protette, fornendo alle aziende incentivi per l'investimento in capitale umano, soprattutto attraverso la formazione continua; si lavora alla qualità dei servizi all'impiego, a rafforzare gli strumenti di formazione e di inserimento al lavoro, e ad attuare un sistema informativo omogeneo; si affinano gli strumenti che contrastano lo spreco di risorse nel momento stesso della loro formazione, ciò nella consapevolezza che politiche contro gli abbandoni scolastici e ripensamento degli assetti dei sistemi educativi, non confinabili ad una mera ingegneria di sistema, possano stimolare il rilancio della scuola e della formazione professionale.

Vale la pena, allora, di ridiscutere il nesso tra *welfare*, lavoro e formazione, ed è questo il senso del prezioso lavoro svolto a vari livelli dagli enti formativi salesiani con approfonditi ricerche, indagini e studi di settore.

Da essi emerge, in primo luogo, la necessità di fondare un nuovo concetto di "*welfare attivo*" che ponga l'accento sull'apprendimento come "ammortizzatore sociale" e chiave di un sistema di protezione e inclusione, nel quale la formazione è vista non solo come strumento di accesso al mondo del lavoro, ma anche di promozione civile, sociale e politica. Si tratta, infatti, di rendere capaci ad esercitare pienamente una cittadinanza attiva. Così l'obiettivo della formazione, dentro un contesto di *welfare* attivo, è quello di mettere al centro la persona perché possa partecipare al benessere della società: non soltanto lavorativo (*employability* ed acquisizione di una "condizione occupazionale" più ampia) ma anche sociale (*capability for voice*). Qui ha meno senso uno "Stato dei Servizi", largamente coinvolto nella produzione ed erogazione diretta dei medesimi, e acquista valore uno "Stato relazionale", che amplia la propria dimensione di indirizzo e di coordinamento operando per aiutare tutte le "agenzie" che rafforzano la partecipazione del soggetto alla società. Torna utile, pertanto: realizzare *servizi e politiche per la famiglia* che ne rendano compatibile la missione naturale con le dinamiche della vita lavorativa; sviluppare un *orientamento formativo* (dunque non meramente informativo o consulenziale) che aiuti anche l'interiorizzazione di competenze socio-relazionali e civiche³; curare un'autentica *formazione educativa* che contribuisca alla costruzione di un orizzonte di senso nel quale far posto agli apprendimenti e, per altro verso, permetta di scegliere, in una logica "*life long*", tra le diverse opzioni formative quella di valore per sé (*capability for education*). Per fare questo bisogna agire sul sistema formativo allargato, a partire dai livelli iniziali, promuovendo una reale pari dignità ed eterogeneità dei percorsi. Ogni percorso va considerato, senza stigmatizzazioni di valore, come risorsa del territorio e deve mirare a combattere assieme alle altre filiere l'"ereditarietà" cumulativa degli svantaggi in capitale umano.

³ ISFOL, *Maturare per orientarsi* (a cura di C. MONTEODORO e G. ZAGARDO), Franco Angeli, Milano, 2003, 124.

1. IL RUOLO DELLA FORMAZIONE IN UN SISTEMA DI WELFARE ATTIVO

Il testo *“Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo”* presenta lo studio comparativo dei modelli adottati da Italia, Danimarca, Francia e Inghilterra, dandone una analisi qualitativa affiancata dalla individuazione di alcuni indicatori derivanti dall’incrocio tra diverse variabili (quali i tassi di attività, di occupazione, disoccupazione, livelli di scolarità, partecipazione ai percorsi formativi formali e non formali, abbandono scolastico, ecc.). Vengono inoltre esaminati aspetti quali l’investimento in termini di spesa per le politiche formative ed occupazionali.

Emergono, in sede di conclusione dell’indagine, aspetti di particolare rilevanza; in particolare si registra la distanza tra il piano normativo e quello del recepimento e dell’attuazione a livello territoriale. Proprio l’aspetto delle disparità territoriali appare ancora una volta condizionante non solo dei problemi che affliggono il nostro Paese ma anche nelle possibili soluzioni che vengono adottate.

Infatti, sul fronte delle politiche formative e della capacità della formazione di contribuire ad accrescere le prospettive di occupabilità dei soggetti, appare sempre più evidente come le differenze territoriali vadano ad influire significativamente sia a monte, sotto il profilo della capacità del tessuto imprenditoriale di offrire opportunità di lavoro, sia a valle, sul fronte dell’offerta dei servizi. Questi ultimi presentano infatti gradi di avanzamento assai differenti nella regioni del Centro–Nord ed in quelle del Sud, sia a livello qualitativo che sul piano della presenza stessa dei servizi sul territorio.

In altri termini un soggetto residente al Sud si trova doppiamente svantaggiato, sia perché incontra meno offerte di lavoro sia perché beneficia di un numero (e di un livello) sensibilmente inferiore di servizi, con riferimento, ad esempio, ai Centri per l’Impiego (CPI), come più volte rilevato dall’ISFOL. Questo tipo di problematica va naturalmente a ricadere in maniera prevalente sulle fasce più deboli e più bisognose di supporto.

In questo senso va detto che appare sempre più necessario assumere come punto di riferimento delle azioni formative, informative ed orientative a supporto della transizione lavorativa il concetto di tutorato (già trattato dall’ISFOL proprio con riferimento ai CPI)⁴, ovvero una dimensione che prevede un accompagnamento personalizzato al singolo utente in modo da permettergli di superare le barriere non solo conoscitive ma anche personali che rendono in molti casi impossibile una piena fruizione delle opzioni formative ed occupazionali offerte dal territorio.

Solo in tal modo la formazioni potrà, nell’ambito del suo ruolo all’interno del sistema del *welfare* nazionale, realmente esercitare quel ruolo di “facilitatore dell’occupabilità” che, al di là del giusto riconoscimento delle

⁴ *L’intervento per l’obbligo formativo nei Servizi per l’Impiego*, ISFOL 2002; *Manuale per il Tutor dell’obbligo Formativo*, ISFOL 2003; *L’Accompagnamento al successo formativo. Strategie e Modelli operativi dei CPI*, ISFOL 2007.

pari opportunità per tutti, può e deve costituire uno dei volani dello sviluppo del territorio.

2. DIRITTO-DOVERE ALL'ISTRUZIONE ED ALLA FORMAZIONE E ANAGRAFE FORMATIVA

Lo studio “Diritto-dovere all'istruzione ed alla formazione e anagrafe formativa” realizzato dal CNOS-FAP si focalizza sulla tematica dei sistemi informativi per il diritto-dovere, indagandone lo scenario normativo, lo stato dell'arte sul territorio nazionale, e proponendone un modello di realizzazione. In tale ambito una parte significativa è costituita dalla descrizione di alcune delle migliori prassi presenti sul territorio nazionale, ovvero quelle relative al sistema in uso presso la regione Emilia-Romagna, presso la Regione Liguria e la Provincia di Genova e presso la Regione Toscana e la Provincia di Pisa.

L'indagine fa più volte riferimento ai monitoraggi nazionali dell'obbligo formativo realizzati nel corso di questi anni dall'ISFOL, che costituiscono la principale fonte informativa sia con riferimento ai dati regionali sullo stato formativo del *target* 14-17enni, sia rispetto all'analisi degli strumenti adottati sul territorio ed in particolare alle anagrafi regionali e provinciali dei giovani minori di 18 anni⁵.

Le analisi della normativa e delle politiche e la descrizione delle buone prassi permettono di capire le motivazioni dell'attuale stato di avanzamento dei dispositivi a supporto del successo formativo. Ciò avviene ripercorrendo i fatti della storia recente in modo da spiegare l'evoluzione normativa e concettuale che ha condotto all'attuale configurazione dei sistemi. Di particolare interesse la terza sezione, con la presentazione di un modello di anagrafe all'interno del nuovo sistema dell'*education*. Tale modello individua l'anagrafe quale polo intorno a cui ruotano tutte le azioni inerenti la programmazione e realizzazione degli interventi formativi e di accompagnamento a favore del successo formativo dei giovani minori di 18 anni.

In effetti il collegamento tra le azioni di *governance* del sistema dell'obbligo/diritto-dovere ed i *data base* anagrafici costituisce un aspetto di fondamentale importanza.

Le anagrafi regionali e provinciali infatti nascono quale strumento anti-dispersione finalizzate a censire la popolazione in obbligo per individuare, attraverso una sottrazione nominativa tra i giovani a scuola, in formazione ed in apprendistato, coloro che si trovano al di fuori dei tre canali formativi previsti per legge.

Tuttavia, come più volte rilevato dall'ISFOL, a distanza di sette anni dall'avvio dei lavori, lo stato di avanzamento dei sistemi regionali di anagrafe è lungi dall'essere concluso. Infatti, se i *data base* delle regioni del Centro-

⁵ *L'attuazione dell'obbligo formativo (III Rapporto)*, ISFOL 2003; *L'attuazione dell'obbligo formativo (IV Rapporto)*, ISFOL 2004; *Modelli e servizi per la qualificazione dei giovani*, ISFOL 2005; *Verso il successo formativo*, ISFOL 2007; *Partecipazione e dispersione (VII Rapporto) versione bozza*, (sito ISFOL).

nord possono essere ormai considerati abbastanza completi, quelli delle regioni meridionali sono ancora in fase di avvio, a fronte dei più elevati tassi di dispersione del Paese.

Inoltre anche nei sistemi del Centro-nord, che denotano flussi informativi stabili ed elevato livello di informazioni immagazzinate, non sempre le procedure per l'individuazione dei dispersi risultano efficienti e tempestive.

L'importanza di completare i lavori di costruzione delle anagrafi regionali e provinciali richiamano per le regioni del Sud l'esigenza di prevedere da un lato azioni di supporto ed assistenza tecnica alla progettazione ed alla realizzazione delle anagrafi, dall'altro la necessità di elaborare un progetto generale che preveda un "percorso a tappe", ovvero *step* di progresso, dei quali sia individuata una precisa scadenza temporale, delimitati da obiettivi intermedi, per assicurare il completamento dei lavori evitando il prolungarsi di uno stato di assenza di questi fondamentali strumenti antidispersione; una carenza che, al di là delle difficoltà presenti presso territori con una ridotta tradizione di cooperazione tra i soggetti istituzionali, appare difficilmente giustificabile a distanza di diversi anni dalla emanazione delle normative sulle anagrafi.

Accanto al procedere di questo lavoro appare quindi opportuno prevedere un disegno più ampio, all'interno del quale il sistema di anagrafe possa fungere da catalizzatore nei confronti di una serie di esigenze, oltre, come è ovvio, a quella principale di individuazione e recupero dei dispersi.

A livello di singolo utente, le informazioni contenute nei data base dovrebbero costituire il punto di partenza di tutte le azioni di informazione ed orientamento, sia svolte individualmente, come nel caso dell'accompagnamento e del tutorato, sia realizzate in gruppi-*target*, come per le azioni informative ed orientative svolte tramite incontri e colloqui di gruppo.

A livello di sistema, dovrebbero essere strettamente connesse ai tracciati dei percorsi formativi dei soggetti sia azioni quali l'analisi delle caratteristiche dell'utenza o delle dinamiche della dispersione che attività come la valutazione della qualità degli interventi formativi ed orientativi realizzati sul territorio ad opera dei diversi soggetti (agenzie formative, scuole, CPI).

Allo stesso modo, la programmazione dell'offerta formativa dovrebbe essere realizzata superando la logica di ripetitività dei corsi abitualmente erogati dagli enti ed operando una triangolazione tra i fabbisogni territoriali di professionalità, le esigenze ed aspettative degli allievi ed il successo dei diversi percorsi formativi sia in termini di gradimento che, soprattutto, di occupabilità, dato quest'ultimo da ottenere con la costruzione di indagini *ad hoc* sull'utenza.

L'accentuazione della finalizzazione occupazionale degli interventi avviati per garantire il successo formativo dei giovani minori di 18 anni richiama quella centralità che il principio dell'occupabilità riveste nell'ambito del sistema formativo italiano, a sua volta inscritto nella cornice delle azioni atte a costruire un sistema di *welfare* che abbia come punto di riferimento l'equità delle opportunità formative sia in partenza che nel corso della sua vita lavorativa.

3. I MONITORAGGI DELLE SPERIMENTAZIONI TRIENNALI NELLE SPERIMENTAZIONI DEL CNOS-FAP E DEL CIOFS/FP

L'impegno di ricerca del CNOS-FAP e del CIOFS/FP iniziale in materia di sperimentazioni di percorsi di formazione professionale ha fatto emergere, nelle differenti indagini censite⁶, un quadro composito ma sostanzialmente unitario. L'assunto è che da alcuni anni si sono succedute nuove tipologie di percorsi formativi che, confluendo nelle sperimentazioni dei percorsi triennali, sono giunte ad un modello valido sotto diversi punti di vista, anche se ancora da affinare, sviluppare ed eventualmente sostenere con mirate azioni di sistema.

Si tratta di un modello unitario, pluralistico, aperto e continuo, finalizzato all'elevamento culturale di tutti, nessuno escluso.

Nel concreto, la realizzazione delle sperimentazioni ha messo a confronto, pur nella ricchezza e complessità delle soluzioni adottate, due tipologie diverse: quella della formazione professionale *integrale* e quella della formazione professionale *integrata*. La prima imperniata sulla FP e la seconda sulla scuola. La prima che delinea un percorso tendenzialmente tutto strutturato all'interno della FP; la seconda che mira a potenziare la scuola ma, non prevedendo la titolarità della formazione professionale, ne limiterebbe, di fatto, un riconoscimento pieno di "pari dignità".

Dai rapporti di monitoraggio del CNOS-FAP e del CIOFS/FP sul territorio, e in sintonia con altre fonti qualificate in materia, appare un quadro abbastanza condiviso dell'idoneità formativa della formazione professionale, soprattutto sotto il profilo del successo formativo, degli esiti occupazionali e dell'efficacia educativa percepita.

L'impostazione addestrativa del CFP tradizionale, concentrata sulla formazione di I livello è ormai superata e le azioni formative con valenza culturale, educativa e professionale (Identità personale e sociale, p. 78) presentano una tipologia diversificata, capace di rispondere in misura più soddisfacente alla domanda variegata dei giovani, delle famiglie e del contesto socio-culturale ed economico. Anche l'organigramma dei Centri continua ad evolversi specializzandosi, e non è più basato solo sulle figure dei formatori e dei direttori (Piemonte, p. 182-192; Sicilia, p. 53; Lazio p. 33; Sperimentazioni 2004-05, p. 53).

⁶ MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, CNOS-FAP - CIOFS/FP 2007; NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-05* CNOS-FAP - CIOFS/FP 2006; MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, CNOS-FAP - CIOFS/FP 2007; MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI, *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006; MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007; NICOLI D. - R. FRANCHINI, *Costruzione dell'identità personale e sociale negli adolescenti e nei giovani. La proposta dell'Istruzione e formazione professionale*, CNOS-FAP - CIOFS/FP 2007.

Dal momento che, oggi, il problema più immediato del nostro sistema è quello di quel 25% di 14-18enni che è andato alle superiori ma, poi, le ha abbandonate o ne è stato espulso⁷, la lotta all'“*insuccesso*” diventa di fondamentale importanza. Su questo fronte, come evidenziato dalle indagini del CNOS-FAP e CIOFS/FP (Piemonte, p. 189; Sperimentazioni 2004-5, p. 131) e in linea con gli ultimi rapporti e monitoraggi dell'ISFOL⁸, i risultati più positivi relativi al successo formativo sono stati riscontrati nelle tipologie che presentano un più alto contenuto di formazione professionale.

Per altro verso si può constatare la sostanziale uniformità del successo dei percorsi integrati rispetto a quello dei percorsi tradizionali scolastici (Sperimentazioni 2004-5 p. 13): un successo che, a fronte di una criticità degli indicatori di qualità di tali percorsi⁹, rimane costantemente al di sotto di quello dei percorsi integrali di “*formazione pura*”. È significativo che quasi nessuno dei non promossi nei percorsi *tradizionali* si iscriva agli *integrati* proposti dal medesimo istituto (Sperimentazioni 2004-5, p. 13).

Per altro verso le Regioni sono costantemente sollecitate a sviluppare un'adeguata offerta formativa per la richiesta esplicita, da parte delle imprese, di personale con qualifica professionale, come testimonia anche l'ultimo *Rapporto Excelsior*¹⁰, dove si evince che i nuovi assunti sono richiesti, in proporzione, più al “livello formazione professionale” che al “livello istruzione professionale”.

Tali attenzioni da parte delle imprese sono confermate, ad esempio, dalle indagini in Piemonte (Piemonte, p. 374) dove il numero degli inoccupati nelle prime sperimentazioni triennali, a pochi mesi dalla conclusione dei corsi, era contenuto in un limitato 10-15% di giovani. Il resto si era inserito nel sistema produttivo o aveva intrapreso percorsi di istruzione e formazione in vista di un lavoro di più alto profilo.

Sull'efficacia educativa si danno, invece, solo riferimenti alla valutazione basata sulla percezione del percorso formativo, che è generalmente buona (Sicilia, p. 63; Lazio, p. 26; Piemonte, p. 199; Sperimentazioni 2004-5, p. 13). Tale analisi concorda con quella della recente indagine ISFOL-IARD (p. 12) secondo la quale l'81,6% dei ragazzi ritiene che i docenti di formazione professionale siano “capaci di insegnare” e “insegnino tante cose”. Più di 8 allievi su 10 ritengono che le relazioni con i formatori siano soddisfacenti; e tali sono anche i rapporti degli allievi intervistati con gli altri ragazzi del Centro. Nell'82% dei casi il corso frequentato ha insegnato competenze professionali e ha offerto indicazioni preziose su come ci si dovrà comportare una volta assunti. Il 76% ritiene di aver rafforzato le proprie abilità organizzative e relazionali. Il 75% ritiene di aver appreso ad

⁷ Cfr. *Audizione del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni*, VII Commissione Cultura della Camera dei Deputati, 29 giugno 2006.

⁸ *Rapporto ISFOL 2006* p. 114; ISFOL, *L'andamento della sperimentazione dei percorsi triennali*, febbraio 2007, p. 17.

⁹ Cfr. Indagini OCSE-PISA.

¹⁰ *Rapporto Excelsior 2007*, Tavola 29, pag. 225.

usare meglio il PC. Un giudizio lusinghiero, anche se i ragazzi si mostrano meno contenti dell'apprendimento delle conoscenze di base (61%) e della lingua straniera (45%), secondo l'ISFOL-IARD, e della disponibilità di risorse per la personalizzazione secondo il CNOS-FAP (Sperimentazioni 2004-5, p. 13).

Non esistono, al momento, valutazioni "oggettive" dell'efficacia educativa in relazione alla qualità degli apprendimenti acquisiti dagli allievi nei percorsi triennali. Va comunque considerata e ponderata attentamente, nelle future valutazioni di questo tipo, la condizione di partenza di questi ragazzi, per molti versi svantaggiata rispetto ai loro coetanei. Tale condizione rivela da un lato una "sofferenza formativa" fatta di percorsi accidentati, insuccessi scolastici, scarso rendimento e malessere psicologico, dove colpisce la percentuale di giovani che mostrano comportamenti antisociali (Stili di vita, p. 57-58). Per altro verso si rileva un'estrazione da condizioni di maggiore precarietà in base alla situazione socio-economica e culturale della famiglia (Stili di vita, p. 4).

Anche nell'ultima rilevazione ISFOL (*Rapporto ISFOL 2007*) i percorsi triennali sono dati in crescita nell'a.s. 2006/7 (+15%): ma la domanda, probabilmente, aumenterebbe se si realizzasse un serio servizio di orientamento. In sintonia con i monitoraggi degli Enti salesiani, infatti, l'indagine ISFOL-IARD (p. 6) rileva che i ragazzi di III media e le loro madri sembrano avere una conoscenza scarsa e superficiale della formazione professionale. L'ISFOL la imputa "essenzialmente alla mancanza di azioni di informazione/orientamento" sottolineando che la maggioranza degli intervistati dichiara che nessuno a scuola ha fornito informazioni in proposito. Per altro verso bisogna considerare che, talvolta, è stata la scarsità di risorse economiche ad impedire ad alcune Regioni di soddisfare una domanda ancora più alta di questo tipo di offerta formativa.

Il risultato conseguito attraverso i percorsi *integrali* si è realizzato nonostante la provenienza sociale e scolastica degli alunni frequentanti (più svantaggiata rispetto a quella degli studenti della scuola¹¹) e nonostante la variabile "promozione con debiti", troppo largamente utilizzata nella scuola¹² (il 43,9% degli studenti è promosso con debito nel primo biennio degli istituti professionali) nel tentativo, peraltro non pienamente riuscito, di contenere la dispersione. Si tratta di un successo che, traendo spunto dalle diverse indagini, trova giustificazione in un complesso di fattori:

- 1) lo sviluppo delle competenze realizzato in un'*unità educativo-formativa*, dove l'unitarietà del corpo dei formatori, senza il rischio di dualismo pedagogico, garantisce allo stesso tempo la continuità del modello pedagogico-educativo e della metodologia di trasmissione delle competenze: la stessa per le competenze di base e per quelle tecnico-professionali;

¹¹ ISFOL-IARD, *La formazione professionale iniziale vista dai giovani*, settembre 2007, p. 4.

¹² Cfr. ISFOL, *L'andamento della sperimentazione dei percorsi triennali*, febbraio 2007, p. 17. Va rilevato, inoltre, che l'uso di questo strumento nella scuola è attualmente oggetto di un'iniziativa legislativa di correzione da parte del Governo.

- 2) il *progetto* formativo fondatamente *educativo*, rivolto alla formazione completa della persona (non solo alla formazione del futuro lavoratore): valori, cultura e rappresentazioni del lavoro sono trasmessi, con rispetto della libertà di ognuno, “*a partire da*” un modello antropologico, che dà un orizzonte di senso ai futuri comportamenti professionali e civili degli allievi ed, indirettamente, all’efficacia del loro apprendimento attuale.
- 3) la *flessibilità*, ossia la capacità di costruire *a posteriori* i percorsi più adatti al ragazzo, tenendo conto delle sue caratteristiche;
- 4) la *personalizzazione* dei percorsi che, nel modello integrale, risponde con meno vincoli alla centralità dell’allievo e alle sue esigenze; qui la figura del *tutor*, di raccordo allievo/famiglia/*équipe* educativa, gioca un ruolo importante nel facilitare un progetto formativo personalizzato.
- 5) l’*interdisciplinarietà* che, scandita in unità di apprendimento, diventa un tutt’uno con la prospettiva progettuale;
- 6) la *varietà didattica* che tradizionalmente si esplicita nella FP in una pluralità di contesti di apprendimento (aula, laboratorio, azienda, ecc.) e di metodologie (giochi di ruolo, esercitazioni pratiche, simulazioni, *cooperative learning*, ecc.); una didattica che si presenta all’allievo per “centri di interesse” più che per quadri sistematici di nozioni teoriche, mettendo in gioco il patrimonio di esperienze del soggetto;
- 7) l’*approccio per compiti reali* che realizza prodotti concreti e dotati di senso (apprendere attraverso il fare), richiamando in tutto il percorso i saperi con un approccio più pratico, immediato e dotato di senso.

Oltre a favorire negli allievi una “presa” maggiore sugli apprendimenti, grazie all’efficacia dell’impianto e alla varietà delle sue metodologie, la formazione professionale *integrale* sostiene un buon livello di maturazione personale (Piemonte, p. 186; Stili di vita, pp. 3 e 58-59), un atteggiamento più cosciente in termini di maggiore consapevolezza, sicurezza di sé e responsabilità personale (ISFOL-IARD, pp. 7 e 11; Lazio p. 58) e una buona dotazione valoriale (Stili di vita, p. 60) che porta nella maggior parte dei casi ad esprimere le proprie idee anche se non condivise e di resistere alle pressioni di gruppo (Stili di vita, pp. 58-59).

Nella formazione *integrale* le “motivazioni” diventano più concrete (da strumentali a vocazionali-professionali). I ragazzi entrano nella formazione professionale immaginando di intraprendere un percorso “facile”, che “non dura troppo” e nel quale “non si studi troppo” (motivazioni “strumentali” del 1° sondaggio ISFOL-IARD) e ne escono pensando di aver appreso cose pratiche (cfr. anche Lazio, p. 46) che servono a lavorare nel settore per il quale si studia, e con la speranza di farlo abbastanza presto e in autonomia.

Alle prospettive di futuro che la formazione professionale è riuscita a far maturare in allievi così difficili, non è estranea la pedagogia della corresponsabilità, con il proficuo utilizzo dello strumento del patto formativo.

Un altro effetto dell’efficacia formativa dei percorsi integrali è la capacità di reincludere persone destinate all’insuccesso e alla strada. Quasi 2 ra-

gazzi di formazione professionale su 3, infatti, provengono da un precedente insuccesso o sono inattivi (ISFOL-IARD, p. 10): il 58% proviene da una precedente esperienza scolastica (soprattutto dall'istruzione tecnica e professionale) e il 5% di essi stava "in attesa" prima di entrare nei percorsi di FP. Con la formazione professionale la motivazione ad apprendere è rafforzata (ISFOL-IARD, p. 16) e, dopo il corso, il 26% dei ragazzi tornerebbe a studiare.

Inoltre, gli allievi sono abbastanza ottimisti sul loro inserimento professionale (ISFOL-IARD, p. 15) e un quarto di essi dichiara senza esitazioni che svolgerà un lavoro attinente alla formazione effettuata.

Interessante, dal punto di vista dell'integrazione e della coesione sociale, è la considerazione che i percorsi di FP sono particolarmente graditi ai ragazzi immigrati (ISFOL-IARD, pp. 11 e 13): un'integrazione che qui si realizza già in classe dal momento che le risposte degli alunni immigrati fanno trasparire un più che soddisfacente rapporto con i compagni e con i loro docenti.

Il coinvolgimento delle famiglie, oggi riconosciuto come essenziale per il successo formativo dei ragazzi, si realizza puntualmente in tutte le esperienze censite e trova il suo punto di forza nelle aspettative relative al futuro professionale dei figli. Una netta maggioranza di genitori consiglierebbe ad altri di iscrivere il proprio figlio alla formazione professionale triennale (Piemonte, p. 365).

Il rapporto con le imprese, disegnato dalle indagini degli enti salesiani non è limitato alle semplici informazioni sulle opportunità occupazionali, ma arriva fino alla *partnership* per il cofinanziamento (Piemonte, p. 184). La collaborazione con le aziende può estendersi dalla definizione dei fabbisogni formativi, alla progettazione di nuove figure professionali e del conseguente percorso formativo, dalla progettazione dello *stage* all'accompagnamento per l'inserimento lavorativo. Il coinvolgimento dell'impresa arriva a coprire anche la valutazione delle competenze acquisite dagli allievi e persino l'offerta di macchine e strumenti corrispondenti a quelli in uso nelle principali ditte che offrono sbocchi lavorativi (Piemonte, p. 372).

In sintesi, i percorsi di formazione professionale possono essere visti sia come sostegno finalizzato alla prevenzione della dispersione formativa, a tutela dei più deboli e fragili scolasticamente (non tutti i giovani infatti sono motivati a seguire una scolarità lunga, di tipo generale), che come scelta di tipo vocazionale-occupazionale, in cui predomina il bisogno di qualità, efficienza e personalizzazione.

A giudicare dagli esiti delle indagini sembrerebbe fortemente limitativo, dunque, affermare che la peculiarità formativa della formazione professionale debba essere esercitata solo sul *target* dei *drop out* scolastici. Essa potrebbe, invece, trovare il suo più naturale impiego soprattutto con giovani che prendono *in tempo* l'opzione "formazione", come ci mostra il caso del Piemonte (Piemonte, pp. 194 e 189), dove più di due terzi degli allievi iscritti sono quattordicenni che nel 74,3% dei casi mantengono una *performance* positiva o eccellente. Si può, dunque, essere in presenza di una scelta vocaziona-

le consapevole e non correttiva, aiutati in questo dall'azione dell'orientamento informativo e consulenziale già a partire dalle medie: un'azione intelligente, ampia e rispettosa della libertà dei ragazzi e delle scelte dei genitori.

Col tempo, la valorizzazione del patrimonio di esperienze positive e buone pratiche sul piano degli esiti occupazionali, del successo formativo e dell'efficacia educativa ha permesso di consolidare strada facendo alcuni elementi di sistema, come un percorso specifico distinto dall'istruzione, una concreta applicazione degli standard di competenze di base e tecnico-professionali, una durata teorica definita a fronte di un profilo che è almeno di secondo livello europeo, la costruzione di dispositivi per i passaggi e le diverse possibilità di certificazione.

Un cammino che è ancora lungo e richiede, *in itinere*, secondo le conclusioni degli Enti formativi salesiani (in particolare, Sperimentazioni 2004-05, p. 132 e Piemonte, pp. 394-5), altre condizioni al contorno come una cultura della regolazione dei fattori di accreditamento (un "*nuovo accreditamento rigoroso e selettivo*") per elevare gli standard richiesti da un servizio pubblico di qualità, un superamento della precarietà dei finanziamenti, una mappa condivisa delle aree formative e delle figure professionali, un efficace servizio di orientamento, una formazione dei formatori concertata a livello nazionale e locale e un monitoraggio territoriale evoluto.

I successi della formazione *integrale* presuppongono il riconoscimento di uno spazio vitale della società rispetto allo Stato. Uno spazio che viene paradossalmente contestato nella formazione iniziale e ammesso in quella permanente, dove la sua esistenza è assicurata non solo dalle istituzioni formative statali, ma anche da una pluralità di strutture educative pubbliche o private che, in quanto operano senza fini di lucro, ricevono adeguate sovvenzioni statali. Così, l'emergere nelle dinamiche sociali tra Stato e mercato di un "terzo settore" o del "privato sociale", orientato a perseguire finalità di interesse generale, dovrebbe ottenere, secondo gli enti di formazione salesiana, un sostegno sempre più consistente dallo Stato a motivo delle sue valenze solidaristiche.

La tendenza europea all'allargamento del concetto di obbligo scolastico, verso un'istruzione e formazione prolungata, non confligge con lo sviluppo di un'offerta formativa ricca e pluralistica anche se non strettamente statale (è questo il senso, ad esempio, del recente dibattito sull'obbligo fino a 18 anni aperto in Inghilterra dal Ministro dell'Educazione). L'importante è che l'unitarietà e flessibilità del percorso sia assicurata da una base di competenze che possano essere declinate nelle diverse filiere per rispondere agli articolati bisogni dell'utenza.

In tal senso sembra che gli approcci che fanno riferimento alla prospettiva del modello "pluralista" risultano maggiormente in grado di favorire l'elevazione culturale dei giovani (Sperimentazioni 2004-5, p. 13), se strutturati sul fondamento di un comune standard di competenze e legati al principio (richiamato recentemente dal Presidente della Repubblica francese a proposito dello "*socle commun*") di "*non abbracciare tutto ciò che è possibile sapere ma apprendere bene ciò che non è possibile ignorare*".

Solo così la formazione diventa veicolo non solo di *employability* ma di *capability*, dove quest'ultima si traduce nella capacità effettiva o *libertà sostanziale* (Sen) di tenere insieme carriere mutevoli e discontinue, di capire come contribuire al bene comune con una partecipazione che non si esaurisca nel solo lavoro e di scegliere il percorso formativo di valore per sé e per la società.