

La Formazione Professionale di primo livello nel Piano Nazionale di Sviluppo per il triennio 90-92

Umberto Tanoni

0. Premessa

La piena valorizzazione delle risorse umane, quale componente fondamentale del piano di sviluppo della società italiana nelle prospettive europee degli anni 90, coinvolge direttamente anche il sistema formativo nazionale nella sua attuale dinamica di trasformazione istituzionale e qualitativa, in risposta ai mutamenti culturali, sociali ed economici della società medesima.

Con riferimento ad una specifica componente del sistema formativo nazionale, la formazione professionale di primo livello evidenzia la necessità di cogliere la sua collocazione nell'area delle strategie di transizione tra scuola e mondo del lavoro, nonché la stretta interdipendenza tra esigenza di riforme istituzionali e qualità degli interventi richiesti.

La seconda area di riferimento programmatico consiste nel rilevare realisticamente l'utenza attuale e potenziale delle iniziative di formazione professionale di primo livello, allo scopo di individuare i criteri di armonizzazione tra domanda soggettiva e personalizzata di formazione ed esigenze oggettive emergenti dalle innovazioni scientifico-tecnologiche introdotte nei processi produttivi.

La terza area di approfondimento è l'individuazione delle condizioni

strutturali, delle risorse umane e strumentali necessarie alla realizzazione degli obiettivi programmatici.

Infine, risulta necessario esplicitare i possibili sbocchi formativi ed occupazionali conseguenti alle iniziative di formazione professionale di primo livello.

1. Collocazione nel sistema formativo italiano

L'istruzione dell'obbligo dura attualmente in Italia solo 8 anni dai 6 ai 14 e si articola: nel livello primario — la scuola elementare — che si estende per 5 anni e accoglie i bambini tra il sesto e l'undicesimo anno di età; e nel secondario di primo ciclo — la scuola media unica — che dura tre anni ed è frequentata dai ragazzi tra gli 11 e 14 (Cfr. *I sistemi di formazione professionale negli Stati membri della Comunità Europea*). Al termine dell'obbligo sono aperte all'allievo quattro possibilità: il passaggio diretto al lavoro senza alcuna preparazione professionale specifica — ad eccezione di un'eventuale formazione offerta dalle imprese — purché si siano compiuti 15 anni, l'apprendistato; l'iscrizione a un corso di Formazione Professionale Regionale di primo livello che porta, generalmente in due anni, a un attestato di qualifica professionale valido per l'avviamento al lavoro e l'inquadramento aziendale, ma che è privo di sbocchi diretti sull'università; l'iscrizione a una scuola secondaria superiore che, una volta conseguita la maturità, offre la possibilità di accedere all'istruzione superiore e/o di svolgere alcuni tipi di professioni intermedie (ragioniere, geometra, maestro elementare...).

La FP si è sviluppata dalla legge 29 aprile 1949, n. 264 sull'addestramento professionale sotto l'egida del Ministero del Lavoro che si qualificava come un intervento congiunturale rivolto a risolvere la crisi occupazionale del primo dopoguerra. L'origine spiega una sua caratteristica di fondo: la finalizzazione a promuovere le fasce più deboli della società.

Con l'approvazione nel 1978 della legge quadro sulla formazione professionale (n. 845/78) si è conclusa una lunga evoluzione che, iniziata negli anni '50, ha gradualmente innalzato la finalità educativa globale del settore dal puro addestramento alla trasmissione di una cultura professionale. La funzione della FP di primo livello non è più limitata a preparare gli allievi in vista di mansioni esecutive ristrette e parcellizzate, ma deve trasmettere una competenza tecnica di natura polivalente, fornire i presupposti scientifici e tecnologici di base dei processi produttivi e offrire i quadri di valore che

permettano al lavoratore di partecipare alla gestione delle imprese. La legge quadro ha confermato il principio della regionalizzazione, cioè della differenziazione dell'offerta formativa in rapporto a una domanda fortemente articolata sul territorio, e ha sancito l'effettiva autonomia culturale e gestionale degli Enti che sono emanazione delle organizzazioni dei lavoratori e degli imprenditori, o delle associazioni con finalità formative e sociali, o di imprese, o del movimento cooperativo. Altre strategie adottate dalla legge quadro sono: il controllo delle forze sociali, la programmazione didattica, la formazione per fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee, l'alternanza e la modularità.

Al di là delle problematiche di ordine quantitativo il sottosistema pubblico — stato, regioni ed enti convenzionati — denota difficoltà di natura qualitativa e soffre di una certa perdita di slancio (CENSIS 1987, ISFOL 1986, 1987, 1988). Le cause sono varie: le carenze del quadro legislativo, quali lo stallo della riforma della secondaria superiore che mantiene uno stato di grave incertezza circa le sorti della FP di primo livello; una certa inadeguatezza a rispondere ai bisogni del mercato del lavoro, per cui non infrequentemente la decisione sulle azioni formative è condizionata dall'offerta più che dalla domanda; una burocratizzazione pervasiva che si manifesta tra l'altro nella trasformazione tendenziale delle convenzioni da atto contrattuale ad atto autoritativo, nella standardizzazione soffocante di interventi e costi, nell'eccessivo garantismo e nella scarsa flessibilità della politica del personale; la conoscenza insufficiente dei dati della spesa e la mancanza di meccanismi di controllo dei risultati reali (Cfr. Relazione del Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale On.le Rino Formica all'Incontro con gli Assessori Regionali alla Formazione 5.11.1987).

A monte incidono le connotazioni del nuovo ciclo economico quali la progressiva terziarizzazione del mondo produttivo e soprattutto l'intreccio terziario delle culture, che stanno portando l'Italia verso una fase di sviluppo post industriale, il progresso impressionante della scienza e della tecnologia in alcune aree decisive, l'internazionalizzazione del mercato che non si limita alle multinazionali, ma coinvolge le medie e piccole imprese, la sofisticazione degli strumenti del credito e del commercio (CENSIS 1987, ISFOL 1986, 1987, 1988). In altre parole la formazione professionale sta attraversando una fase di trasformazione caratterizzata dal passaggio da una monoutenza tradizionale a una pluriutenza di portatori di esigenze nuove e diversificate, dall'ampliamento della gamma dei servizi, dalla crescita e differenziazione delle

offerte extrascolastiche, dall'introduzione di nuove tecniche di autoformazione e formazione personalizzata.

In tale contesto, se si vuole che la vitalità della domanda sia finalizzata ad obiettivi di reale promozione sociale, è necessario e urgente che le Regioni assumano la funzione di luogo politico del collegamento, coordinamento e organizzazione della formazione professionale sul territorio e che i CFP diventino il perno della transizione — reinserimento dallo studio alla professione (ISFOL 1986). La realizzazione di tali scopi richiede tra l'altro un rilancio vigoroso della formazione professionale di primo livello che dovrebbe offrire quella professionalità di base capace: di rispondere alle esigenze professionali più elevate del nuovo ciclo economico; di porre le fondamenta per l'accesso a successivi livelli di formazione professionale e, soprattutto, per la partecipazione a forme di alternanza tra formazione e lavoro durante tutto l'arco della vita; e di venire incontro alla domanda variegata di quel terzo di adolescenti della fascia 14-16 anni che, in Italia come negli altri paesi della CEE, desidera entrare immediatamente nel mondo del lavoro (Reguzzoni).

2. Utenza attuale e potenziale della Formazione Professionale di primo livello

2.1. La formazione professionale di primo livello ha registrato negli anni una crescita costante che ha raggiunto la sua punta massima nel 1982-83 con 212.484 iscritti (CENSIS 1986, 1987, 1988, ISFOL 1988). Dopo un primo calo nel 1983-84 e una leggera ripresa nel 1984-85 il totale degli effettivi è sceso nel 1986-87 a 140.519 distribuiti: per circoscrizione geografica il 33.1% nell'Italia Nord-occidentale, il 20 nell'Italia Nord-orientale, il 15 nel Centro, il 31.9 nel Sud; per tipologie corsuali, il 17.5% nell'agricoltura e pesca, il 41.1 nell'industria, il 39.5 nei servizi e l'1.9 nelle varie (CENSIS 1988, Mocavini).

Il percorso formativo tradizionale degli utenti della formazione professionale di primo livello consiste nel passaggio diretto dalla scuola media, in seguito al conseguimento del titolo di licenza, alla formazione professionale. Una ricerca del 1990 su quattro campioni nazionali stratificati di 6.749 utenti della formazione professionale di primo livello, di 3.067 studenti del biennio della scuola secondaria superiore, di 422 operatori della FP di primo livello e di 361 docenti del biennio della scuola secondaria superiore, quantifica questo gruppo nel 60% circa degli iscritti (CNOS-FAP). Una percentuale non ir-

rilevante — anche se in diminuzione e notevolmente inferiore al 10% secondo la ricerca citata sopra — continua a provenire dagli studi dell'obbligo senza averli però completati. Risulta, invece, in crescita la porzione degli utenti della FP di primo livello — un terzo circa a parere dell'indagine CNOS-FAP — che possiedono il titolo di licenza media e si iscrivono dopo aver abbandonato il biennio della scuola secondaria superiore. Va sottolineato che i fattori più importanti dell'abbandono vengono identificati dalla ricerca citata con l'orientamento sbagliato e con un insegnamento di base incapace di egualizzare le opportunità formative.

Nella maggior parte dei casi gli iscritti alla formazione professionale di primo livello considerano la FP un itinerario formativo intenzionalmente perseguito. La ricerca CNOS-FAP recensisce ai primi posti motivazioni come «permette di fare il lavoro che piace» (76%), «permette di trovare il lavoro più facilmente» (74.5%).

Rimane il 40% circa che si iscrive in seguito ad abbandono, una parte dei quali probabilmente arriva alla formazione professionale di primo livello in seguito ad un incidente di percorso.

2.2. Il tema di una istruzione obbligatoria fino al sedicesimo anno di età è da qualche tempo oggetto di dibattito e riguardo ad esso vengono avanzate disparate, ed a volte contrastanti, proposte: purtroppo il più delle volte il dibattito fa perno su posizioni ideologiche, trascurando il riferimento ai dati reali, e, spesso, alla stessa situazione di partenza. Nel caso specifico, sembra rischioso formulare ipotesi o prospettare soluzioni senza tener conto di quali sono e come si caratterizzano i destinatari di tale intervento. In proposito va aggiunto che non si rivela sufficiente la conoscenza di dati globali sulla scolarità, del generico tasso di passaggio dalla scuola media alla scuola secondaria superiore, dei tassi grezzi di ripetenza o abbandono; ciò che bisogna conoscere è innanzitutto come si configura e si sviluppa il percorso scolastico di ciascuna leva giovanile. Concretamente occorre ragionare in termini di «dati di flusso» anziché di «dati di stock»: la certificazione dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione è infatti legata non al raggiungimento di un titolo di studio, bensì alla permanenza nella struttura formativa fino ad un certo limite di età (14 anni oggi, 16 anni domani).

Su questo argomento alcuni dati significativi possono ricavarsi dalla ricerca ISFOL sulla entrata nella vita attiva ('indagine EVA'). Dalla ricerca si può osservare che mediamente di ciascuna leva di licenziati della scuola me-

dia l'80/81% prosegue gli studi dopo il conseguimento del titolo, mentre il 19/20% lascia la scuola.

Un'analisi più articolata della destinazione — e quindi della dinamica — della leva dei licenziati di scuola media mostra però percorsi formativi abbastanza differenziati. Il tasso effettivo di proseguimento degli studi dopo la licenza media è del 66%, in quanto il 15% della leva lascia dopo uno o due anni.

Dettagliatamente questa è la situazione:

- il 61% risulta inserito in un corso di scuola secondaria superiore;
- il 5% frequenta un corso di formazione professionale;
- il 15%, inizialmente iscrittosi ad una scuola secondaria superiore, lascia gli studi dopo qualche anno;
- il 19% lascia la scuola dopo il titolo della licenza media.

Questa situazione molto frammentata induce una prima riflessione: il problema del prolungamento dell'istruzione obbligatoria non è univoco, ma acquista connotati diversi e richiederà pertanto soluzioni ed interventi diversificati.

Per il 61% che prosegue il suo percorso formativo nella scuola superiore si tratta solo di decidere sulla impostazione del biennio dei corsi quinquennali nei licei e negli istituti e triennali negli istituti professionali.

Diverso è il caso dei drop-outs della secondaria: questi infatti proseguono gli studi per uno o due anni e poi lasciano, per lo più per insuccesso, e non completano il percorso che avevano ipotizzato. Per costoro il problema non è «tenerli a scuola», ma piuttosto «come tenerli».

Più o meno simile è il caso dei giovani che scelgono, dopo la licenza media, la formazione professionale: essi scelgono di proseguire la loro formazione e in pratica risultano inseriti in una struttura formativa almeno fino a 16 anni. Ma nel proseguire il loro cammino formativo scelgono strutture, contenuti e metodi diversi da quelli che sono propri del sistema scolastico, e ciò, evidentemente, perché questi ultimi non si adattano alla loro situazione personale. Per questa fascia di giovani, pertanto, la soluzione non può risiedere in una pura e semplice immissione nel sistema scolastico: anche in questo caso la soluzione passa attraverso una diversa pedagogia della formazione, o, meglio, attraverso una diversa proposta formativa.

Più problematica e complessa è la situazione di coloro che lasciano gli studi subito dopo il conseguimento della licenza media e che rappresentano circa un quinto della leva scolastica. Non è assolutamente pensabile per loro

un semplicistico recupero nella struttura della scuola proprio per i motivi che sono alla base della decisione di non proseguire gli studi.

Solo questi pochi cenni mostrano chiaramente la complessità del problema e, qualora ce ne fosse bisogno, confermano la inadeguatezza della scuola a risolvere indiscriminatamente i problemi di tutti i giovani italiani: l'obbligo a 16 anni toccherebbe nella migliore delle ipotesi, circa i 3 quarti dei giovani che oggi lasciano la scuola dopo la licenza media: rapportati all'intera leva dei licenziati, questi, che rappresentano il più significativo recupero ad altri due anni di istruzione, costituirebbero non più del 14/15% della leva stessa.

Resta inoltre aperto il problema dei giovani che già oggi non terminano gli 8 anni di scuola e che ottengono il proscioglimento per raggiunti limiti di età.

In sintesi si può dire che sul piano quantitativo il problema del prolungamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni interessa non più di un settimo di ciascuna leva di età: per tutti gli altri invece il problema si pone in termini di contenuti, pedagogia, organizzazione formativa. Allora si tratta di valutare obiettivamente quali ulteriori percorsi di istruzione offrire a quel 40% circa di giovani, che proprio per la loro struttura non completerebbero mai, in condizioni di obbligo, un biennio di scuola secondaria superiore: qualunque situazione si ipotizzi, questa deve garantire ai giovani il percorso più idoneo alle loro caratteristiche.

3. Aree di approfondimento

3.1. *L'innovazione*

Il panorama che si ha, e che, probabilmente dovrà andare soggetto ad un più sensibile coordinamento, è molto eterogeneo: la interpretazione trasversale delle realtà regionali italiane è resa assai difficile dalla mancanza di indicatori all'interno delle stesse, orientate per altro tutte, sia pure con accennazioni diverse, all'innovazione e al cambiamento.

Questo fatto, se indica dinamicità del sistema, non si configura come indicatore capace di evidenziare la qualità della formazione erogata.

La categoria della innovazione, anziché presentarsi come fatto unitario, si articola in una eterogeneità di situazioni, che nascono, paradossalmente da realtà di carenza o di sviluppo territoriale che vivificano, entrambe, i diversi sistemi inducendo un processo di cambiamento.

Su questi processi di cambiamento, indotti dal fattore di innovazione

verrà posta l'attenzione per poter dare un'idea, il meno approssimativa possibile, delle strategie e delle politiche regionali.

L'innovazione, pur presentandosi come stimolo al cambiamento, assume connotazioni diverse in base alla situazione di partenza della realtà formativa e delle specificità territoriali. Il cambiamento si realizza attraverso alcuni ambiti che costituiscono i nodi della dinamicità e dell'innovazione del sistema formativo. (Rapporto ISFOL 1988).

Tali nodi si possono così rappresentare:

a) la formazione professionale deve rendere sempre più specifico il proprio spazio culturale e professionalizzante;

b) la formazione professionale deve adeguarsi ai bisogni culturali e professionali espressi dai soggetti presenti sul territorio;

c) la formazione professionale deve acquisire la capacità di interagire con le politiche attive del lavoro espresse all'interno di una programmazione regionale precisa, puntuale e supportata da strumenti e strutture che la rendano possibile ed efficace, quali il servizio di Orientamento, l'Osservatorio sul mercato del lavoro, una seria documentazione, una oculata azione di ricerca e valutazione;

d) infine perché la formazione professionale raggiunga standard significativi, è necessario ridisegnare il ruolo della Regione che, al di là di una gestione assai sterile di attività formative, assuma una funzione legislativa e programmatica specifica tramite il collegamento e l'uso ottimale delle risorse presenti sul territorio (sistema della formazione, sistema dell'istruzione, sistema delle imprese, organizzazioni sindacali) superando logiche malsane di contrapposizione pubblico-privato.

I segnali di cambiamento che trasversalmente interessano, sia pure, come già detto, a livelli assai diversi, un po' tutte le Regioni possono essere così individuati:

a) i dati citati al N. 2 mostrano come l'*alternanza* incomincia ad emergere nel comportamento giovanile e come si tratti non solo di alternanza tra scuola e lavoro, ma anche tra scuola e FP e tra FP e scuola.

Nella formazione professionale di primo livello l'*alternanza* si è espressa soprattutto mediante l'introduzione dello *stage* nel CFP. Tuttavia alle intraviste possibilità di operare un salto di qualità attraverso un sempre più stretto collegamento tra sistema formativo e mondo della produzione, non ha fatto seguito un'azione altrettanto entusiasta e decisa da parte delle varie forze e istituzioni per promuovere le numerose e variegate iniziative che da qualche

tempo si moltiplicano anche in Italia (Malizia-Pieroni). Le sperimentazioni di alternanza scuola-lavoro sono cresciute anche nella secondaria superiore (Bocca): la carenza maggiore in questo caso consiste nel rischio dell'autoalimentazione all'infinito, dal circolo chiuso che mai sbocca in un reale cambiamento (CENSIS 1985).

Il salto di qualità consisterà nel rendere l'alternanza, fatta di esperienze formative in azienda, metodo formativo e nel farle acquisire anche il carattere di vero e proprio tirocinio;

b) il coordinamento tra i vari attori interessati, anche indirettamente alla Formazione, diventa esigenza quasi ovunque perseguita, o comunque da perseguire;

c) l'interazione tra il sistema dell'istruzione, della formazione e delle imprese è sentita come esigenza culturale, ma non ancora realizzata nella concretezza operativa;

d) la cultura dell'Orientamento come formazione ai processi decisionali, come mezzo di preprofessionalizzazione e di integrazione sociale, e come veicolo di informazione sul mercato del lavoro sta entrando in tutti i percorsi formativi, ma particolarmente in quelli di primo livello;

e) l'osservazione del mercato del lavoro è alla base della progettazione didattica e formativa;

f) il servizio territoriale dell'Orientamento professionale, dell'Osservatorio, della Documentazione, della Assistenza alle piccole e medie imprese in materia di formazione va affiancandosi all'azione degli operatori di formazione professionale;

g) il Centro di Formazione Professionale resta struttura permanente sotto il profilo organizzativo, ma diventa sempre più flessibile per quanto si riferisce ai Docenti e alle azioni formative da attivare sul territorio;

h) mentre si abbandonano le qualifiche obsolete, nascono nuovi profili professionali con l'intenzione di adeguare le azioni formative alla domanda che nasce non solo dal mondo del lavoro italiano, ma anche da quello europeo;

i) un sistema di valutazione dell'efficacia e dell'efficienza delle azioni formative è ricercato un po' dovunque anche se con criteri e modalità assai diversi.

3.2. Valutazione dei processi formativi di primo livello

Venendo ai processi formativi e all'output della formazione professionale di primo livello, va detto in generale che l'80% degli utenti, qualora potesse

tornare indietro, si iscriverebbe ancora a un CFP; la metà degli operatori ritiene, è vero, che il proprio CFP presenti delle carenze, ma l'area delle valutazioni critiche è meno estesa che non tra i docenti del biennio (CNOS/FAP). La problematica più grave segnalata da una maggioranza assoluta di operatori consiste nella carenza di rapporti con il mondo produttivo. Gli altri nodi problematici riguardano gli operatori — e tra questi — la didattica e i contenuti (carenze di sussidi didattici, di programmazione e di apposite verifiche sui programmi, mancanza di collegialità nella elaborazione degli obiettivi didattico-formativi, disinteresse-sfiducia degli allievi nei confronti dei programmi formativi del CFP).

Il grado di soddisfazione degli utenti nei confronti del proprio CFP è in generale alto e riguarda tutti i settori di intervento (CNOS/FAP). A sua volta la soddisfazione degli operatori, che è superiore a quella dei docenti del biennio, viene tutta dall'interno del CFP e principalmente dalle relazioni interpersonali con gli allievi e i colleghi, dai rapporti con la direzione e dal proprio modo di fare formazione, mentre l'insoddisfazione dipende dall'esterno, dalla carenza di rapporti con il mondo produttivo, dal non grande prestigio sociale di cui si gode e dalle difficoltà di rapporti con i genitori.

In generale tutta la formazione data nei CFP viene giudicata dagli utenti come «sufficiente/buona»; le aeree più apprezzate sono la formazione tecnica, lo sviluppo delle abilità pratiche, la preparazione a saper fare il proprio lavoro da solo (CNOS/FAP).

3.3. *Risorse umane*

L'esigenza di un rinnovamento dei profili professionali degli operatori della FP nasce da una pluralità di bisogni sia esterni che interni al sistema formativo (ISFOL 1986). I primi vanno individuati soprattutto nella trasformazione dell'assetto produttivo e nelle innovazioni tecnologiche introdotte; i secondi nella riorganizzazione della formazione professionale all'insegna dei principi di alternanza / policentricità / polivalenza. In questo clima di trasformazione anche il CFP è chiamato — quale perno del sistema regionale della transizione-reinserimento dallo studio al lavoro — a riarticolare i profili dei formatori, innovando obiettivi, contenuti e metodi, a prevedere nuovi iter di carriera, a introdurre logiche di «management» a tutti i livelli, e soprattutto a quello dirigenziale, ad adottare un'organizzazione flessibile di strutture, personale, curricula, orari, incentivi. La formazione dei formatori dovrebbe rispondere soprattutto a due tipi di esigenze: il superamento delle carenze della formazione professionale e l'attuazione coraggiosa delle innovazioni che so-

no richieste dalla domanda sociale e del mercato del lavoro (Malizia-Chistolini-Pieroni).

Tra i problemi della gestione delle risorse umane, quello della formazione degli operatori è uno dei più critici, poiché coloro che ne sono coinvolti, sia a livello gestionale che teorico-programmatico, avvertono il peso della profonda incertezza che, per i problemi sopra esposti, nonostante i segnali positivi, si delinea sul settore.

Il formatore deve in primo luogo avere la sensibilità del cambiamento, coglierne i risvolti formativi, adattare le metodologie alle capacità e ai ritmi di apprendimento di ogni soggetto in formazione, personalizzando ogni percorso formativo, e in secondo luogo deve diventare egli stesso soggetto di formazione per adeguare conoscenze teoriche, abilità pratiche, e metodologie ai bisogni del soggetto da formare.

3.4. Strutture e attrezzature

Su questo tema sono poche ma essenziali le cose da esprimere: per dare ai giovani che scelgono come loro percorso formativo la formazione professionale di primo livello si rendono necessarie strutture e attrezzature che permettano l'acquisizione di una qualificazione che tenga il confronto con la qualificazione che ricevono i giovani degli Stati membri della Comunità europea più avanzati in fatto di tecnologia e di metodologia formativa.

Pertanto il rinnovamento dei Centri di Formazione Professionale e delle attrezzature tecniche e didattiche, perché sia reale, ha bisogno di una generale riprogettazione, il cui onere non può essere sostenuto esclusivamente dagli Enti gestori.

Il Centro di Formazione Professionale in questa prospettiva si pone come mediazione educativa e professionale, capace di leggere e mettere a confronto le domande formative nelle rispettive aspirazioni e situazioni dei soggetti in formazione con i cambi e con i progressi strutturali, culturali e sociali del mondo del lavoro e della sua organizzazione e più globalmente con i progressi storico-sociali in atto nel Paese.

4. Sbocchi formativi e occupazionali

Dall'esame della sperimentazione condotta nella formazione professionale di primo livello sembra che trovino un fondamento adeguato le seguenti proposizioni (Malizia):

4.1. Una formazione professionale di base valida può contribuire in modo significativo a ridurre le disparità educative di cui soffrono i giovani di origine sociale bassa e può portare i suoi utenti a conseguire standard almeno pari ai livelli degli studenti del biennio della secondaria superiore sperimentale.

Formazione professionale valida significa una formazione professionale impostata secondo le seguenti strategie:

- una metodologia fondata sulla ricerca, su un sapiente dosaggio tra disciplinarietà e interdisciplinarietà e su un approccio per problemi desunti dalla condizione sociale e soprattutto lavorativa odierna;

- una formazione di base sufficientemente ampia e critica;

- la scelta del principio culturale del lavoro, inteso nelle dimensioni storico-produttiva e progettuale;

- una preparazione tecnico-professionale incentrata sull'abilità di eseguire progetti mediante l'impiego sia di conoscenze tecniche, scientifiche, culturali e socio-economiche, sia di capacità manuali;

- innovazioni organizzative quali: un'articolazione dei processi di insegnamento in moduli rispondenti ai bisogni di apprendimento, flessibili, mirati al conseguimento di determinati obiettivi didattici con l'apporto di tutte le discipline, e strutturati secondo i principi della programmazione e della valutazione; gli stages aziendali.

4.2. La sperimentazione nel Settore Grafico ha permesso la predisposizione di un curriculum capace di fornire una formazione professionale di ruolo e non puramente addestrativa, cioè di inserire gli allievi *in modo dignitoso* nel mondo del lavoro con una preparazione adeguata a svolgere mansioni complesse che richiedono un'autonoma valutazione di più variabili. I principi pedagogico-didattici in base ai quali è stato elaborato il programma sono: una formazione alla professionalità di ruolo; la polivalenza; la strutturazione ciclica e modulare; la valenza formativa dell'orientamento scolastico e professionale.

4.3. La sperimentazione CNOS/FAP delle Guide Curricolari ha consentito di approntare un curriculum della formazione professionale di base capace di fornire una professionalità di ruolo in *tutti* i settori. Essa si è fondata sulle seguenti scelte di campo: la formazione per fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee; una preparazione che coniuga polivalenza e specificità; la struttura ciclica e modulare dei percorsi formativi; l'articolazione del-

la cultura professionale in tre aree, della cultura generale, scientifica e tecnico-pratica.

4.4. Infine si auspica che una formazione professionale di primo livello, che si pone gli obiettivi che si è cercato di descrivere, abbia sbocchi occupazionali più significativi di quelli di oggi che pure sono significativi: secondo la citata indagine EVA infatti nell'85/86 il 67% dei qualificati a 6 mesi dal conseguimento dell'attestato era già occupato.

5. Bibliografia essenziale

- BARALDI C., *Giovani e innovazione*, Milano, Angeli, 1986.
- BATTISTONI - RUBERTO A. (Edd.), *Percorsi giovanili di studio e di lavoro*, Milano, Angeli, 1989.
- BOCCA G., *Scuola-lavoro*, Brescia, La Scuola, 1984.
- CENSIS. CENTRO STUDI INVESTIMENTI SOCIALI, *Rapporto/1985/86/87/88 sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 198...
- CESAREO V. - REGUZZONI M. (Edd.), *Tendenze di istituzione nei paesi occidentali*, Milano, Angeli, 1986.
- CAVALLI A. - DE LILIO, *Giovani anni '80*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- CONFINDUSTRIA, *La risorsa scuola*, Milano, Sole 24 Ore, 1988.
- CNOS-FAP. CENTRO NAZIONALE OPERE SALFSIANE FORMAZIONE E ADDESTRAMENTO PROFESSIONALE, *I percorsi formativi della FP e della Scuola: problemi e prospettive*. Ricerca, Roma, 1990.
- FRANCHI G., *L'istruzione come sistema*, Milano, Angeli, 1984.
- GOZZER G. (Ed.), *La scuola nella società tecnologica*, Roma, Anicia, 1988.
- HAZON F., *Introduzione alla formazione professionale*, Brescia, La Scuola, 1986.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1985/86/87/88 sulla formazione professionale in Italia*, Milano, Angeli, 198...
- Istruzione e formazione professionale*, Firenze, Le Monnier, 1985.
- JALLADE J.-P., *La formazione in alternanza dei giovani: Principi per l'azione*, Berlino, CEDEFOP, 1982.
- MALIZIA G., *La sperimentazione condotta entro la FP regionale*, in «Professionalità», IX (1989), n. 6, pp. 17-21.
- MALIZIA G. — CHISTOLINI S. (Edd.), *Drop-out più*, Roma, IAS, 1985.
- MALIZIA G. — PIERONI V., *Lo stage nella formazione professionale*, in «Orientamenti Pedagogici», 32 (1985), n. 4, pp. 1-53.
- MALIZIA G. — PIERONI V. — CHISTOLINI S., *Gli operatori della FP: nuovi profili o nuove funzioni?*, in «Professionalità», VIII (1988), n. 6, pp. 7-13.
- MOCAVINI A., *Il sistema di formazione professionale regionale elementi di stabilità e di mutamento*, in «Osservatorio ISFOL», (1988), n. 6, pp. 23-38.
- Una nuova metodologia nella formazione tecnica*, Firenze, Le Monnier, 1984.
- PONTINI G. et alii, *La scuola superiore*, Venezia, Liviana, 1986.
- RANSENIGO P., *Giovani e formazione professionale in Italia*, in «Tuttogiovani notizie», (ottobre 1985) pp. 59-65.
- REGUZZONI M., *Riforma della scuola e istruzione obbligatoria*, in «Aggiornamenti Sociali», 37 (1988), n. 4, pp. 243-256.

- Relazione del Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale On.le Rino Formica all'Incontro con gli Assessori Regionali alla Formazione, 5.11.1987.*
- I sistemi di formazione professionale negli Stati membri della Comunità europea. Studio comparato, Berlino, CEDEFOP, 1984.*
- La sperimentazione nella scuola secondaria superiore, Firenze, La Nuova Italia.*
- TANONI U., *Interpretazione scuola secondaria superiore, formazione professionale e lavoro*, in « *Rassegna CNOS*, (1989) n. 2, pp. 37-54.
- VERTECCHI B. (Ed.), *Una scuola per l'adolescenza, Firenze, La Nuova Italia, 1983.*