

GUGLIELMO
MALIZIA

Formazione Professionale e obbligo di istruzione Nuove ipotesi per una proposta articolata

L'intervento è articolato in cinque parti: la prima tenta di delineare la complessa e composita domanda sociale, sia attuale sia potenziale, di Formazione Professionale Regionale (=FP), di identificare cioè le categorie che fruiscono o potrebbero fruire della FP, allo scopo di porre l'innalzamento dell'obbligo in rapporto con i bisogni dei destinatari e di dare alla relativa problematica un quadro ampio di riferimento; la seconda tratteggia a grandi linee l'evoluzione recente della FP, mettendo in risalto i progressi compiuti sul piano culturale e formativo; la terza sezione cerca di redigere un bilancio delle più recenti vicende legislative perché è sempre opportuno valorizzare l'esperienza, anche quando è negativa; la quarta si muove in una prospettiva comparativa e richiama brevemente gli orientamenti sul tema riscontrabili nei Paesi dell'Unione Europea; la quinta presenta un ventaglio di proposte circa l'innalzamento dell'obbligo, alcune note, altre nuove, evidenziando di ciascuna gli aspetti positivi e i limiti¹.

¹ Si fa presente che l'articolo è stato pubblicato precedentemente dal "Quadrante".

1. La domanda sociale di FP

Incomincio con indicare soprattutto i contenuti di tale domanda. I principali continuano ad essere quelli della domanda di FP di base o di primo livello. Gli utenti provengono da tre gruppi di giovani; i drop-out della scuola dell'obbligo, soprattutto della media, di cui si iscrive alla FP il 2-3% di una leva di alunni della media; i licenziati della media che accedono alla FP nella misura del 5-6% di ciascuna leva di licenziati della media; i drop-out della scuola secondaria superiore (=SSS) che passano alla FP in proporzione del 6-7% degli studenti del 1° anno della SSS (Tamborlini, 1993). Pertanto, una leva di iscritti al 1° anno della FP di base è composta da 85/90.000 allievi e comprende: drop-out della media per il 14%; licenziati di scuola media per il 42% e drop-out della SSS per il 44%. In questa ultima area dei drop-out delle SSS si manifesta una certa inadeguatezza della FP, perché dei giovani che interrompono gli studi prima del completamento della SSS solo poco più del 30% sceglie un percorso professionalizzante.

È anche opportuno ricordare i percorsi di una leva in uscita dalla scuola dell'obbligo. Il 5% raggiunge la FP di base nella fascia di età 14/16, il 65% prosegue nella SSS, un 15% si dirige verso il mondo del lavoro e un altro 15% abbandona la SSS. In sostanza nel gruppo di età 14/16 si riscontra una minoranza consistente (il 30-35% di ciascuna leva) che sembra esprimere una domanda formativa diversa rispetto all'offerta della scuola e che richiede pertanto una risposta specifica nel momento dell'elevazione dell'obbligo.

Quanto alla FP di secondo livello, gli utenti raggiungevano nel 1992 i 60.000 giovani. I relativi corsi ricevono il 4-5% dei qualificati degli Istituti Professionali e il 14-15% dei diplomati degli altri tipi di SSS.

Un'altra area della domanda di FP è costituita dai *percorsi formazione-lavoro* (=F/L). In questo caso la revisione dei contratti di F/L, da tutti auspicata, dovrà far assurgere la dimensione formativa a componente essenziale di tale istituto. In proposito un'ipotesi ISFOL prevede l'introduzione di due periodi di formazione, uno di base che precede il lavoro e uno riguardante il settore di impiego che dovrà accompagnare lo svolgimento del lavoro. Nel caso di giovani che siano muniti del solo titolo dell'obbligo dovrà essere richiesta, come prerequisito alla conclusione del contratto di F/L, la frequenza di un corso di FP breve, di tipo polivalente e di natura orientativa.

I *percorsi post-qualifica e post-diploma* rappresentano un ambito soggetto al rischio di uno scontro fra il sistema scolastico e di FP. Un parametro per definire le rispettive competenze può essere quello della connessione, diretta o meno, al mondo produttivo della formazione impartita, per cui sarebbe compito della FP la formazione di abilità immediatamente spendibili sul lavoro.

La *formazione continua* comprende percorsi di riqualificazione, riconversione e mobilità. Essa va immaginata in stretta connessione con gli altri percorsi. Inoltre, presuppone una contrattazione tra le Parti Sociali richiede la presenza di incentivazioni ed esige la definizione della qualità dell'offerta.

La descrizione che fin qui è stata compiuta ha messo in risalto principal-

mente i contenuti della domanda sociale di FP; ora si vorrebbe porre l'accento sulle *categorie* di persone che richiedono, soggettivamente od oggettivamente, interventi specifici di FP (Tamborlini, 1991). Anzitutto si tratta dei *giovani* che domandano una formazione professionale di base nelle qualifiche inferiori, o della richiesta di FP successiva al diploma di SSS. In secondo luogo vanno ricordati i giovani in difficoltà, che non hanno terminato l'istruzione dell'obbligo, o che sono dei drop-out della SSS, o che hanno adempiuto l'obbligo ma incontrano gravi problemi nel reperimento di un lavoro o nella prosecuzione degli studi, per i quali bisognerebbe elaborare specifici progetti di FP e prevedere iniziative particolari di orientamento scolastico e professionale. In terzo luogo vanno menzionati giovani e meno giovani che svolgono lavori precari, perché operano in attività molto dequalificate; di solito sono stati assunti con contratti di apprendistato o di F/L e si trovano in una situazione di professionalità bloccata. Questo gruppo richiederebbe una maggiore flessibilità nelle strutture della FP. Un'altra categoria di giovani, potenziali utenti della FP, è composta da occupati con modesto livello di scolarità che desiderano elevare la loro formazione.

Tra i gruppi di *adulti interessati alla FP* possono essere ricordate le donne che ritornano sul mercato del lavoro dopo una fase di lavoro domestico in casa, o di lavoro informale; in questo caso bisognerebbe offrire possibilità di recupero con speciale riferimento alla formazione di base. Una categoria particolarmente significativa è composta da persone mature, esposte al rischio di essere emarginate dal mondo del lavoro a causa di una scolarizzazione modesta, di una preparazione di base superata e di scarse capacità di adattamento al cambio. Una domanda crescente è ipotizzabile da parte degli immigrati con problemi di lavoro che hanno bisogno di conoscenze di base della lingua italiana e di una formazione professionale collegata con un lavoro. In aggiunta vanno ricordati i soggetti con "handicap" o in situazioni particolari (in carcere, lungodegenti in ospedale, in servizio di leva).

In sostanza negli ultimi dieci anni la FP si è trasformata in modo tale da anticipare un sistema di *formazione continua*, rivolto non più esclusivamente a un'utenza giovane, ma aperto a diverse fasce di destinatari dai giovani agli adulti in differenti situazioni di studio e di lavoro (Tamborlini, 1992). Tuttavia, la capacità della FP di attirare questa domanda potenziale non è molto forte anche per ragioni indipendenti dalla sua offerta (soprattutto nel caso dell'apprendistato e dei contratti F/L); infatti, gli iscritti attuali alla FP sono circa 90.000 e gli utenti potenziali sono stati stimati in almeno 1.300.000 (ISFOL 1992; CENSIS, 1990).

A questo punto sembra opportuno esaminare più nel dettaglio la *domanda sociale di FP di base* o di primo livello che rimane ancora la più rilevante e la cui offerta richiede una significativa riqualificazione (ENAI/ACLI, 1993). Il suo ruolo consiste nel fornire un percorso di formazione alternativo rispetto sia alla SSS sia all'inserimento nel mondo del lavoro senza una qualificazione di base. Essa viene incontro a quella porzione consistente del mondo giovanile (il 30-35% del gruppo di età 14-16 anni) che non riesce ad

adattarsi al modello scolasticistico e si orienta verso formule più focalizzate sul sapere pratico, su acquisizioni utili per la vita e su una didattica della realtà. Tra l'altro si tratta delle aree dell'insuccesso scolastico e del disagio giovanile e sono queste che richiedono il mantenimento e la riqualificazione della FP di I° livello oltre, naturalmente, alla domanda della formazione professionale di base nelle qualifiche inferiori.

Come si sa, *l'insuccesso scolastico* ha raggiunto nel biennio della SSS una percentuale altissima. Il tasso di dispersione (ripetenze e abbandoni insieme) ammonta al 45.5% nel periodo 1985/86-1986/87 ed è più elevato negli Istituti Professionali e Tecnici (rispettivamente 62.3% e 49%) che non nei Licei Scientifici (24.9%) e nei Classici (22.7%); i valori sono anche più alti tra i maschi (54.2%) in paragone alle femmine (38.1%). L'insuccesso è collegato alle condizioni, socio-economiche e culturali della famiglia: in altre parole la scuola stenta ad incidere con efficacia sulle diseguaglianze di opportunità formative, anzi sembra piuttosto riprodurre la stratificazione esistente.

Quanto al *disagio giovanile*, esso può essere definito come rischio di emarginazione e di disorientamento. Più nel concreto, esso comprende le seguenti situazioni: giovani che abbandonano la scuola dell'obbligo; giovani in una condizione di continua precarietà lavorativa; giovani di cui si occupano i servizi sociali, soprattutto quelli raggiunti da provvedimento giudiziari per reato; giovani immigrati extracomunitari che sperimentano gravi difficoltà di integrazione sociale e lavorativa; drop-out della SSS che vivono in una situazione di instabilità e di precarietà; giovani in condizione di crisi di identità o di identità debole che implica anomia, perdita di rilevanza delle relazioni familiari e sociali, incapacità progettuale.

Il disagio giovanile comporta dispersione di risorse personali, *depotenziamento della qualità della vita*: sul piano esistenziale si tratta della caduta delle grandi visioni ideali, capaci di appassionare alla vita; a livello sociale emerge la probleaticità di disegnare percorsi di vita forti. In altre parole, il giovane a rischio sperimenta un periodo di disincanto per il divario tra i valori che qualificano gli ambiti vitali e quelli che caratterizzano gli ambiti sistemici. Egli, inoltre, viene a trovarsi in una situazione di confusione e di disorientamento a causa della babele dei linguaggi e delle informazioni e si dimostra incapace di elaborare un proprio progetto di vita perché a fronte della crescita della libertà riscontra in sé carenza di risorse e di disposizioni interiori. Spesso, poi, la spinta alla autorealizzazione si traduce in una soggettività tendenzialmente narcisista.

2. La FP: dall'addestramento alla formazione continua

Le attività *corsiuali* sono passate da 19.741 del 1988-89 a 22.241 del 1991-92, vale a dire che vi è stato un aumento del 12.6% (Ghergo e Ruberto, 1991; ISFOL 1992). La distribuzione dei corsi per settore di attività economica

registra nell'anno 1991-92 la prevalenza del terziario con il 59.2% su quello dell'industria e dell'artigianato (28.5%).

Nel 1991-92 gli allievi previsti nei corsi di FP programmati dalle Regioni erano 390.285 (+ 5.6% rispetto al 1988-89); di essi 57 su 100 si concentravano nelle Regioni settentrionali, 14 in quelle centrali e 29 nelle meridionali. Diminuisce negli ultimi anni l'incidenza dei corsi di I° livello (con il 46.1% degli allievi nel 1988-89 e il 38.5% nel 1991-92) e aumenta quella di corsi professionalizzanti per i diplomati (II° livello), gli adulti, la forza lavoro in riconversione. L'aumento più significativo è quello dei *corsi di II° livello* che nell'anno 1991-92 raccolgono ormai 60.572 allievi pari al 15.5% del totale (13.4% nel 1988-89). I corsi riguardavano nell'81.3% dei casi un'attività terziaria (e all'interno del terziario nel 36.3% l'informatica), a dimostrazione dell'orientamento degli allievi verso le nuove tecnologie produttive.

I dati citati stanno a dimostrare un primo grande risultato positivo raggiunto dalla FP. Come si è già ricordato sopra, durante gli anni '80 la FP è riuscita ad avviare, anche se allo stato nascente, un *sistema di formazione continua*, aperto a varie categorie di utenti dai giovani agli adulti in diverse condizioni di studio e di occupazione (Tamborlini, 1992).

Passando da un bilancio quantitativo ad uno qualitativo, non si può non riconoscere che negli ultimi dieci anni la FP ha conseguito *notevoli traguardi*: una definizione più adeguata, una corrispondenza più stretta con il sistema produttivo, un'accettazione crescente della sua rilevanza strategica e il riconoscimento più ampio della sua autonomia (Margitta, 1991; Conferenza Nazionale sulla Formazione Professionale, 1992; Ruberto, 1992).

Tuttavia, la FP, pur essendosi resa conto sufficientemente dell'evoluzione in atto nella realtà formativa, *stenta* a tradurla nel proprio sistema in strategie efficaci e generalmente accettate. Inoltre, sebbene si siano realizzate sperimentazioni valide, i risultati tardano a ricadere sulle strutture non solo a causa della rigidità degli ordinamenti, ma anche degli operatori contrari all'innovazione. I CFP dimostrano sufficiente dinamismo, ma trovano un freno nella propria origine come strutture di serie B. È stata anche rimproverata alla FP una focalizzazione squilibrata sulla domanda formativa rispetto all'offerta che non viene sempre adeguatamente curata.

Nonostante ciò, il carattere *strategico* della FP è riconosciuto da una porzione importante di ricercatori e di operatori che la considerano una variabile determinante della crescita socio-economica. La FP è il sottosistema formativo che nel nostro Paese si qualifica per la più grande concretezza in quanto opera nello snodo tra domanda e offerta di lavoro; in particolare essa interviene nella fase di raccordo fra tre gruppi di sistemi: produttivo e scolastico; lavorativo e formativo; della stratificazione sociale e della promozione degli strati più deboli della società. Inoltre, presenta un grado notevole di flessibilità e di apertura verso il contesto esterno/ anche se non sempre nella misura voluta. In sostanza le strutture della FP sono chiamate a costituire il perno del sistema regionale della transizione-reinserimento, in altre parole del passaggio dalla scuola alla vita attiva e della riqualificazione dei lavoratori.

Un'indagine del 1990 su quattro campioni nazionali stratificati di allievi della FP di I° livello, di studenti del Biennio, di operatori della FP di I° livello e di docenti del Biennio ha dimostrato in maniera eloquente *l'efficacia formativa* della FP di base (Malizia, Chistolini e Pieroni, 1990). Infatti, la FP riesce in generale a *confermare* le motivazioni degli utenti che l'hanno scelta intenzionalmente e svolge un buon lavoro di prevenzione e di recupero degli abbandoni nel senso che la motivazione della maggior parte passa da una scelta per incidente di percorso a una intenzionale. È vero che già fin dall'inizio la scelta della maggioranza sembra cosciente e mirata; tuttavia, la permanenza nel CFP conferma tale intenzionalità nella gran parte degli allievi, come risulta dal generale apprezzamento che essi esprimono riguardo alla formazione che ricevono e dalla soddisfazione che dimostrano nei confronti del proprio CFP.

Inoltre, la FP riesce a fornire una *professionalità terminale* nella maggior parte dei casi. Infatti, gli allievi della FP giudicano sufficiente/buona tutta la preparazione impartita nei CFP, ma in particolare lo sviluppo delle abilità pratiche e la preparazione a saper fare il proprio lavoro da solo. Analoga valutazione viene data dagli operatori della FP che comprendono nel giudizio positivo una vasta gamma di aspetti: la preparazione fornita nell'area tecnico-operativa, lo sviluppo delle abilità operative, la preparazione a saper fare il proprio lavoro con altri e a saper valorizzare le proprie capacità, la formazione in vista del reperimento di un lavoro, all'autonomia operativa e all'assunzione di responsabilità nel lavoro.

La FP di I° livello risulta capace di rimotivare e preparare un certo numero di utenti al *rientro nella scuola* che, però, costituiscono ancora una percentuale molto minoritaria. L'8,5% degli allievi inchiestati, una volta ottenuta la qualifica, pensano di iscriversi alla SSS, ma più di un terzo è perplesso se proseguire gli studi o trovare subito un lavoro.

La FP riesce anche a trasfondere *l'esigenza dell'alternanza* per tutta la vita, dato che dovendo scegliere un lavoro, un quarto degli allievi attribuirebbe il primo posto alla caratteristica dell'essere alternato con momenti di formazione e il 40 collocherebbe la stessa qualità al secondo.

È vero che la domanda di FP che proviene dall'abbandono è anche per una porzione consistente domanda da *incidente di percorso*. Tuttavia, la FP riesce in buona parte a operare un recupero, nel senso di rimotivare i giovani alla validità dello studio in funzione del lavoro e quindi del proprio inserimento professionale.

In risposta alle esigenze interne ed esterne alla FP elencate sopra il Rapporto ISFOL presentava già alla metà degli anni '80 alcune ipotesi per un *nuovo modello* di Formatore: diversificazione delle figure professionali all'interno del CFP; possibilità di ingressi laterali di quadri aziendali e di esperti nei FP a tutti i livelli; flessibilità nell'impiego del personale; distribuzione dell'orario per obiettivi e per progetti; un sistema premiante e flessibile simile a quello vigente nelle aziende private; la figura professionale di direttore "manager", non solo preside, ma anche imprenditore. In neppure

un decennio la FP è riuscita a compiere un lungo cammino nell'adeguamento delle figure professionali dei proprio formatori, i cui risultati hanno già registrato una prima traduzione operativa nei CCNL e, soprattutto, in una fioritura di innovazioni che ora sono in corso di attenta valutazione in vista del passaggio a regime (Malizia et alii, 1993; Nicoli, 1993).

3. L'emarginazione strisciante della FP negli ultimi DDL

Benché, come si è cercato di mostrare sopra, la FP sia andata assumendo negli ultimi anni una consistenza culturale e formativa più adeguata alle esigenze della società complessa nella quale viviamo e una configurazione più rispondente alle caratteristiche della nuova cultura organizzativa delle istituzioni formative, tuttavia questi importanti sviluppi non hanno trovato un riconoscimento sufficiente nei ddl sull'innalzamento dell'obbligo e la riforma della SSS che hanno ottenuto recentemente una parziale approvazione nel Parlamento; anzi la normativa rilevante ha implicato una emarginazione strisciante della FP. Infatti, i ddl non sembrano tener conto del fatto che la FP è divenuta parte legittima e non sussidiaria del sistema italiano di istruzione in quanto è sostenuta da una domanda sociale ampia e ha raggiunto un livello di maturità convincente; inoltre, non paiono rispettare in maniera soddisfacente la specificità dei suoi processi formativi.

I ddl presentano un terzo grave limite, di *confondere* cioè le finalità e le problematiche dell'elevazione dell'obbligo con quelle della riforma della SSS. "Con l'innalzamento dell'obbligo di istruzione, la società italiana si impegna sostanzialmente ad assicurare un nuovo spazio istituzionale, nel proprio sistema formativo, perché tutti i cittadini possano trovare reali opportunità di potenziamento della propria formazione culturale, di orientamento e di crescita professionale, di facilitazioni all'inserimento nella vita attiva e nel mondo del lavoro e di maturazione sociale e politica, al fine di contribuire allo sviluppo integrale della persona e al progresso spirituale o materiale della società. (...) Con la riforma della Scuola Secondaria Superiore, la società italiana intende conseguire finalità che solo in parte coincidono con quelle connesse dell'elevazione dell'obbligo di istruzione, quali l'adeguamento del proprio impianto alle mutate esigenze culturali e sociali attuali, finalità per altro già ampiamente anticipate con le sperimentazioni contemplate anche dal DPR 419/74. A motivazione di tale riforma stanno, principalmente, le istanze di innovazione degli assetti curricolari, degli statuti epistemologici di molte discipline e segnatamente il confronto con altre agenzie di comunicazione, nonché le esigenze emergenti di autonomia scolastica" (*Innalzamento dell'istruzione obbligatoria...*, 1993, p. 22).

Passando poi a un esame più particolareggiato dei testi in questione, faccio presente che mi riferisco al ddl "Mezzapesa", approvato il 30.1.1992 dalla Commissione Istruzione del Senato in una formulazione notevolmente emendata, e al ddl votato dal Senato il 22.9.1993.

3.1. Il DDL "Mezzapesa" del 30.1.1992

Il testo "Mezzapesa" modificato costituiva un passo in avanti rispetto alla primitiva proposta, in quanto riconosceva la FP come canale per l'assolvimento in una condizione di eguaglianza con il biennio della SSS e i progetti di orientamento e di nuove opportunità, anche se la FP veniva a trovarsi nell'obbligo in una situazione quasi sperimentale poiché il mantenimento della sua presenza era subordinato a una verifica dopo sei anni². Nonostante tale progresso, la proposta finiva per snaturare la fisionomia della FP perché richiedeva che i piani di studio dei corsi regionali per l'assolvimento dell'obbligo dovessero comprendere i programmi degli insegnamenti comuni dei primi due anni della SSS, che l'organizzazione dell'attività didattica si conformasse ai principi secondo cui si esplica l'attività didattica nella SSS statale e che gli insegnamenti comuni andavano affidati a personale docente statale e la direzione del CFP a personale docente in possesso dei requisiti culturali e professionali richiesti ai docenti laureati della SSS statale.

In sintesi, il ddl "Mezzapesa" emendato riproponeva la vecchia tesi del ruolo egemonico della scuola e per di più della scuola statale, ignorava la natura specifica dei processi formativi della FP che partono dalla concretezza dell'esperienza di lavoro per raggiungere poi l'astrazione teorica e non teneva conto delle esigenze dei suoi destinatari specifici, cioè di quella fascia di giovani che sono orientati ad accedere al mondo del lavoro subito dopo il completamento dell'obbligo.

3.2. Il DDL "Manzini" del 22.9.1993

Il secondo ddl è costituito dalla legge quadro per il riordino dell'istruzione secondaria superiore e per il prolungamento dell'obbligo scolastico che è stata approvata dal Senato il 22 settembre scorso (Malizia, 1993)³. Per una valutazione equilibrata richiamo, anzitutto, i *principi di base* della legge. Alcuni appartengono alla storia del lungo iter della riforma: elevazione dell'obbligo a complessivi dieci anni; formazione culturale e professionale di base che favorisca sia il proseguimento degli studi, sia l'inserimento nel mondo del lavoro (ma la formazione professionale appare più "deprofessionalizzata" che mai); struttura articolata; durata quinquennale per i cicli lunghi; biennio di orientamento e triennio di specializzazione; articolazione orizzontale in insegnamenti generali, quelli di indirizzo e le aree complementari.

Degli elementi nuovi alcuni sono, anche se con qualche riserva, *positivi* come: la previsione degli strumenti per la realizzazione di un sistema formativo integrato tra Stato, Regioni ed Enti Locali (ma il ruolo proprio della FP non emerge con chiarezza); l'introduzione dell'autonomia che però non tiene

² Cfr. per una valutazione più ampia Malizia, 1991, e la bibliografia ivi citata.

³ Cfr. per un giudizio più approfondito *La tela incompiuta*, 2, 1993; *Speciale riforma e Formazione Professionale*, 1993; Zuccon (Ed.), 1994.

conto del ruolo del preside ed espropria il collegio dei docenti di prerogative specifiche; il potenziamento dell'orientamento e la previsione di una politica generale dell'individualizzazione che, tuttavia, non attribuisce un ambito adeguato alla FP; l'introduzione dei corsi post-secondari che anche in questo caso non riconoscono il giusto ruolo della FP (Ruberto, 1993).

Quanto agli aspetti *negativi*, il più evidente è costituito dalla limitazione dei canali per l'assolvimento dell'obbligo prolungato unicamente nel biennio della secondaria superiore e dalla conseguente esclusione della FP (Bertagna, 1993; Gozzer, 1993; Ruberto, 1993; *Speciale riforma e Formazione Professionale*, 1993; Zuccon, 1993). Inoltre, il riconoscimento dell'autonomia alle istituzioni statali non è accompagnato dalla parità delle non statali; le finalità del triennio appaiono deboli soprattutto sul piano della professionalità e, da ultimo, si nota una notevole confusione tra componenti essenziali degli insegnamenti generali (meglio comuni) e caratterizzazione delle aree di indirizzo (Bertagna, 1993; Niceforo, 1993; Ravaglioli, 1993).

Ritornando sull'impatto della riforma nella FP, va in primo luogo osservato che essa non sembra ispirarsi in maniera soddisfacente ai principi di una corretta *integrazione tra scuola e FP* (Ruberto, 1993). Questa presuppone a monte una impostazione policentrica del sistema formativo. Inoltre, essa significa anzitutto divisione chiara di ruoli, senza alcuna invasione dell'ambito di competenza altrui: da tale punto di vista, l'equivalenza tra FP e scuola non dovrebbe essere ricercata nella identità dei programmi, ma nella parità dei risultati. In secondo luogo l'integrazione comporta collaborazioni per lo svolgimento di funzioni di natura superiore. La cooperazione dovrà avvenire su un piano di pari dignità e nel rispetto della reciproca autonomia, senza confinare la FP in una condizione ancillare, subordinata, accidentale, condizionata. Naturalmente, la collaborazione non può significare semplice convivenza, ma deve portare alla progettazione e attuazione di un percorso formativo comune mediante forme di reale collaborazione su un piede di parità.

Il mancato riconoscimento della FP come canale per l'assolvimento dell'obbligo contrasta certamente con la *domanda formativa dei giovani* (Bertagna, 1993; Ruberto, 1992 e 1993; Zuccon, 1993). Come si è evidenziato sopra, nel gruppo di età 14/16 si riscontra una minoranza consistente (il 30-35% di ciascuna leva) che sembra esprimere una domanda formativa diversa rispetto all'offerta della scuola e che richiederebbe pertanto una risposta specifica nel momento dell'elevazione dell'obbligo (Tamborlini, 1993). È vero che la riforma riconosce uno spazio alla FP nel campo dell'orientamento e, soprattutto dei progetti mirati, ma tale intervento è totalmente subordinato alle deliberazioni dei consigli di istituto, da far sorgere l'interrogativo se il ruolo della FP non venga ridotto a compiti marginali. Secondo Ruberto, "(...) i progetti mirati verrebbero a interessare da 200 a 250 mila giovani all'anno nell'immediato futuro, ed almeno 150/180 mila in un futuro più lontano (...); per questi giovani va messa in atto una vera e propria politica educativa e non escogitati 'interventi di recupero' quali sono, o

sembrano essere, i progetti mirati" (Ruberto, 1993, pp. 9-10). In altre parole, essi paiono rinviare a una vera e propria seconda via all'elevamento dell'obbligo di istruzione, che andrebbe definita in termini positivi e propositivi di pari dignità e di prevenzione dall'insuccesso e non come azioni di tipo eccezionale che vengono a rimediare un fallimento già avvenuto.

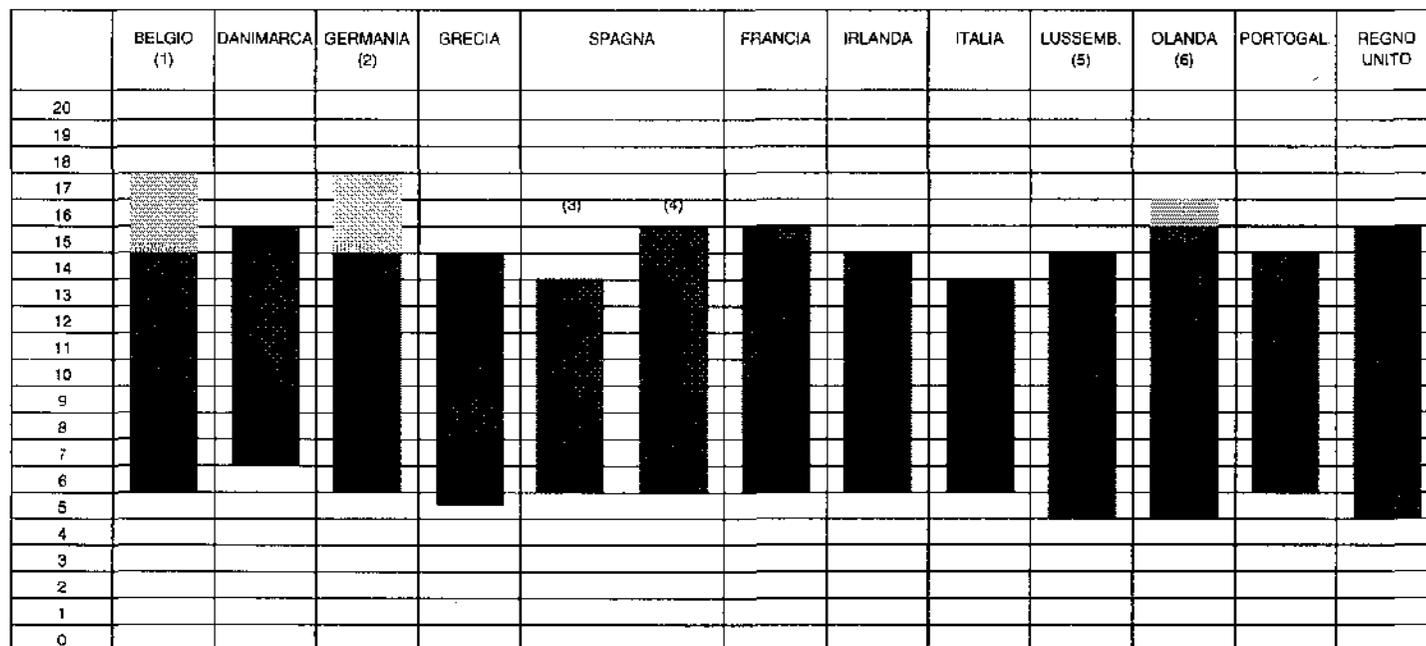
Sul piano delle *uscite laterali dal triennio* la funzione della FP potrebbe ricevere un impulso dalla deprofessionalizzazione spinta della secondaria superiore. Tuttavia, il disegno di legge, mentre potenzia l'istituto professionale, non descrive con analoga precisione i compiti propri della FP. Infine, l'articolo sui corsi post-secondari fa entrare la FP solo di soppiatto, mentre in questo campo bisognava riconoscerle una posizione centrale (Ruberto, 1993).

4. L'obbligo d'istruzione nell'Unione Europea

La politica di un progressivo allungamento dell'obbligo non ha mai incontrato opposizioni di principio nei Paesi europei; le lentezze che hanno caratterizzato il processo nell'uno o nell'altro caso sono dipese da problematiche congiunturali di natura economica (Di Agresti, 1989; Vaniscotte, 1994). Attualmente la durata nei vari Paesi si situa tra un massimo di 12 e un minimo di 8 anni; comunque, la gran parte degli stati si colloca sui 9/10 e l'orientamento generale sembra potersi individuare in queste cifre. I Paesi che hanno oltrepassato il limite di 10 fanno iniziare l'obbligo prima dei 6 anni o hanno introdotto l'obbligo a tempo parziale; quest'ultima sembra essere la tendenza che in Europa sta attirando maggiore attenzione, dato che tutti gli stati si pongono con sempre maggiore chiarezza l'obiettivo di portare la totalità dei giovani al livello più alto di competenza e, più in particolare, vorrebbero ovviare al grave problema costituito da una larga fascia della popolazione giovanile, dal 15 al 30%, che al termine dell'obbligo non conclude gli studi, non ottiene alcuna qualifica professionale e viene emarginata (Dugast, 1993).

Un'altra tendenza consiste nella messa in discussione del modello "comprendivo" (García Garrido, 1989; *Trends in European Educational Systems...*, 1989). Nella sua formulazione più avanzata esso consiste: nell'abolire la divisione della scuola in tanti tipi di prestigio sociale diverso; nel creare una struttura portante unica; nell'organizzare negli ultimi cicli il curriculum in un'area comune, in una pluralità di indirizzi non angustamente professionali e in una molteplicità di materie elettive; nel prevedere una crescita graduale dell'area opzionale rispetto alla comune tra l'anno iniziale e finale; nello strutturare l'insegnamento in maniera flessibile in modo che l'alunno sceglie e può cambiare e la scuola lo orienta. Dopo essersi diffuso gradualmente durante gli anni '50 e '60 nei Paesi europei, ha esercitato un'influenza rilevante sulla elaborazione delle riforme della decade '70: si riteneva, infatti, che potesse dare un contributo decisivo alla realizzazione della eguaglianza delle opportunità e alla modernizzazione della scuola.

TAV. 1 - DURATA DELL'OBBLIGO DI ISTRUZIONE NEI PAESI DELL'UNIONE EUROPEA



Legend: ■ Obbligo a tempo pieno ▨ Obbligo a tempo parziale

- (1) L'istruzione obbligatoria dura 12 anni, dai 6 ai 18 anni di età. È a tempo pieno fino a 15; quanti hanno completato almeno i due primi anni della secondaria e non desiderano continuare a tempo pieno fino a 18 possono frequentare l'istruzione obbligatoria a tempo parziale.
- (2) L'istruzione obbligatoria dura 12 anni e consiste nella maggior parte dei Länder in 9 anni di formazione a tempo pieno e in 3 anni di istruzione a tempo parziale o in un periodo di formazione per un mestiere riconosciuto nel sistema duale.
- (3) Prima della riforma.
- (4) Dopo la riforma.
- (5) L'istruzione obbligatoria comprende un anno di educazione prescolastica per i bambini di 5 anni.
- (6) L'istruzione obbligatoria termina o dopo 12 anni di istruzione a tempo pieno (dai 5 anni di età al 17), o alla fine dell'anno scolastico in cui l'alunno raggiunge l'età di 16 anni. Gli alunni che non seguono l'istruzione a tempo pieno dopo l'11° anno scolastico devono frequentare 1 anno di formazione a tempo parziale.
- (7) La legge sull'educazione di base del 1986 ha esteso l'istruzione obbligatoria a 9 anni a partire dagli alunni iscritti al primo anno della scuola di base nel 1987-88.

FONTE: The European Unit of Eurydice, 1991.

Tra la fine degli anni '70 e l'inizio degli '80 il modello è stato raggiunto da una crisi di consensi e da allora non esercita più l'incidenza di prima sulle politiche scolastiche. Nonostante l'introduzione della scuola comprensiva, la causa dell'eguaglianza non ha compiuto i progressi sperati e la qualità della formazione non è migliorata come si pensava. Le ricerche hanno evidenziato che l'aspetto organizzativo non costituisce una variabile molto rilevante, in quanto sia nei Paesi in cui è stato adottato il modello comprensivo, sia in quelli che avevano conservato la formula tripartita, i ripetenti e i drop-outs appartengono sempre alle stesse classi sociali; il fattore che fa differenza è il clima della classe, la sua dimensione e la qualità degli insegnanti. Soprattutto è cambiata la cultura formativa: l'esplosione della soggettività porta in primo piano, l'autonomia dell'educando e la domanda di personalizzazione e di individualizzazione dei percorsi formativi; l'enfasi sulla qualità pone al centro dell'attenzione la professionalità, la valorizzazione dei talenti, la selezione.

L'istruzione dell'obbligo dei Paesi europei presenta attualmente un *panorama variegato* sul piano strutturale (Di Agresti, 1989; Vaniscotte, 1994). In alcuni sistemi formativi si costata la presenza di scuola comprensive che, tuttavia si caratterizzano per una notevole articolazione interna consistente in: corsi di differente livello per singole discipline, materie opzionali, discipline orientative che servono a sviluppare capacità e attitudini e a sostenere scelte future. In altri casi è stata conservata una pluralità di tipi diversi di scuola a partire dal I° ciclo della secondaria tra i quali, però, si cerca di realizzare un certo avvicinamento, allineando per quanto possibile i programmi, prevenendo passaggi orizzontali e introducendo corsi di riorientamento. In aggiunta, non mancano situazioni in cui convivono scuole comprensive e formule tradizionali di istruzione secondaria. Inoltre, un gruppo consistente di Stati fornisce una formazione professionale già nell'obbligo e l'offerta può assumere la formula o scolastica o dell'apprendistato o dei corsi aziendali. Pertanto, si può concludere che non esiste un modello strutturale per i cicli più elevati dell'istruzione obbligatoria sul quale convengono tutti i Paesi dell'Europa Occidentale.

A questo punto è opportuno illustrare rapidamente come è organizzato *l'obbligo a tempo parziale* nei tre Paesi dell'Unione Europea che l'hanno introdotto (cfr. Tav. 1) (*The European Unit of Eurydice*, 1991; Cencetti, 1993). Nel Belgio l'istruzione obbligatoria dura 12 anni, dai 6 ai 18 anni d'età. È a tempo pieno fino ai 15 anni di età; quanti hanno completato almeno i due primi anni della secondaria e non desiderano continuare a tempo pieno fino a 18 anni possono seguire l'istruzione obbligatoria a tempo parziale. Gli alunni che non hanno terminato due anni della secondaria devono frequentare l'istruzione obbligatoria a tempo pieno fino a 16 anni di età. In Germania l'istruzione obbligatoria dura 12 anni e consiste nella maggior parte dei Länder in 9 anni di formazione a tempo pieno e in 3 anni di istruzione a tempo parziale o in un periodo di formazione per un mestiere riconosciuto nel sistema duale. In Olanda l'istruzione dell'obbligo termina o

dopo 12 anni di istruzione a tempo pieno (da 5 anni di età a 17), o alla fine dell'anno scolastico in cui l'alunno raggiunge l'età di 16 anni. Gli alunni che non sono nell'istruzione a tempo pieno dopo l'11° anno scolastico devono frequentare 1 anno di formazione a tempo parziale.

5. Ipotesi per una proposta articolata

In una fase in cui le trattative riprendono in uno scenario politico totalmente diverso dal precedente, credo che sia opportuno offrire anzitutto un *vantaglio di ipotesi* su cui verificare la maggiore o minore convergenza delle varie forze in gioco, per poi concentrare le trattative su quella che raccoglie i più ampi consensi. In questa maniera si potrebbe evitare il rischio di situazioni di stallo dovute alla contrapposizione frontale delle proposte, senza possibilità di vie di uscita.

Le ipotesi che verranno presentate si situano all'interno di una *cornice di principi* che ne costituiscono al tempo stesso la base e i confini invalicabili. Tali coordinate ideali di riferimento discendono dalle argomentazioni esposte nelle precedenti sezioni e si possono sintetizzare nelle seguenti affermazioni:

a) nel gruppo di età 14/16 anni si riscontra una minoranza consistente (il 30-35% di ciascuna leva) che sembra esprimere una domanda formativa diversa rispetto all'offerta della scuola e che richiede pertanto una risposta specifica nel momento dell'elevazione dell'obbligo;

b) negli ultimi anni la FP è andata assumendo una consistenza culturale e formativa più adeguata alle esigenze della società complessa nella quale viviamo e una configurazione più rispondente alle caratteristiche della nuova cultura organizzativa delle istituzioni formative, per cui, qualificata nei contenuti e nei metodi, essa può costituire validamente un canale formativo per la soddisfazione dell'obbligo;

c) i processi formativi della FP possiedono caratteristiche specifiche che in un eventuale inserimento della FP nel prolungamento dell'obbligo devono essere rispettate, pena lo snaturamento della FP;

d) le finalità e le problematiche dell'elevamento dell'obbligo vanno tenute distinte da quelle della riforma della SSS, anche se esistono delle aree di sovrapposizione;

e) l'adeguamento del nostro sistema formativo a quello degli altri Paesi dell'Unione Europea richiede non solo il prolungamento dell'obbligo a tempo pieno, ma anche l'introduzione dell'obbligo a tempo parziale al fine di portare la totalità dei giovani al livello più alto di competenze.

Nel presentare le varie ipotesi ho preferito usare una *formulazione da articolato* in quanto consente una comprensione più chiara e una valutazione più precisa.

5.1. *La proposta CONFAP di emendamenti al "Mezzapesa" e al "Manzini"*

La CONFAP, pur mantenendo un atteggiamento negativo sia rispetto al DDL "Mezzapesa" sia a quello "Manzini", ha accettato il confronto anche con tali iniziative legislative, individuando alcuni correttivi, che rendessero meno devastanti le conseguenze di tali DDL rispetto alla FP, nell'eventualità che venissero tradotti in legge. Il ricordare la proposta CONFAP di emendamenti può essere utile nel caso che si volesse partire da tali DDL per riprendere la iniziativa legislativa sul prolungamento dell'obbligo di istruzione.

5.1.1. *Modalità di assolvimento*

Si assolve l'obbligo di istruzione con la frequenza della scuola elementare, della scuola media e con la frequenza successiva:

- a) o dei primi due anni dei corsi di scuola secondaria superiore;
- b) o dei corsi regionali di formazione professionale di cui alla legge 21 dicembre 1978, n. 845, sulla base delle modalità previste successivamente.

5.1.2. *Corsi regionali l'assolvimento dell'obbligo*

1) I corsi regionali per l'assolvimento dell'obbligo devono rispondere ai seguenti requisiti:

- a) la durata dei corsi non può essere inferiore a due anni;
- b) i piani di studio dovranno comprendere, oltre a discipline professionali, anche gli insegnamenti comuni atti a conseguire obiettivi che assicurino una preparazione culturale ampia a norma delle finalità del prolungamento dell'obbligo;
- c) l'organizzazione dell'attività didattica, rispettata l'autonomia e il pluralismo delle proposte educative e formative, deve tenere conto anche dei principi pedagogici ispiratori dell'attività didattica della scuola secondaria superiore;
- d) i docenti degli insegnamenti comuni devono possedere i requisiti culturali e professionali richiesti ai docenti della scuola secondaria superiore statale;
- e) gli studenti, per essere ammessi ai corsi, devono essere in possesso della licenza di scuola media.

2) Gli insegnamenti comuni possono essere assegnati a personale docente statale, previo reciproco consenso del soggetto gestore e dell'interessato, a norma del successivo comma 4. Ove non ci si avvalga di personale statale, le Regioni provvederanno con propria normativa a regolare i meccanismi di assunzione e di retribuzione di altro personale, purché in possesso dei requisiti di cui al precedente comma 1 lettera d).

3) Con apposita convenzione, da stipulare tra Ministero della Pubblica Istruzione e le Regioni interessate, sono disciplinati i reciproci rapporti in

ordine all'utilizzazione del personale docente statale, all'utilizzazione delle strutture e attrezzature ed alla corresponsione di eventuali contributi a favore dei soggetti che gestiscono i corsi stessi, in relazione ai maggiori oneri da essi eventualmente sostenuti per l'aumentato numero dei giovani frequentanti ai fini dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione.

4) I posti costituiti presso i Centri di Formazione Professionale rientrano nella normale possibilità di scelta dei docenti in organico o inseriti nelle graduatorie del provveditorato.

5) L'attività di coordinamento e di direzione spetta al direttore del Centro di Formazione Professionale, scelto dall'Ente gestore, tenendo conto dei requisiti fissati nel regolamento di cui al comma 7.

6) L'obbligo scolastico si assolve altresì seguendo un corso di formazione professionale, di cui alla legge 21 dicembre 1978, n. 845, sulla base di un piano di studi integrato con gli insegnamenti comuni dei primi due anni della scuola secondaria superiore, da frequentare presso un istituto professionale. A tal fine è stipulata un'apposita convenzione tra il Provveditore agli studi, il Preside dell'Istituto professionale ed il soggetto gestore che intende istituire il corso integrato, convenzione con la quale sono determinati i parametri organizzativi e le garanzie di ordine didattico che il corso stesso deve assicurare.

7) Con regolamento da adottarsi, entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, secondo le modalità e nella forma prevista dall'art. 17, comma 11 della legge 23 agosto 1988, n. 400, sentite le competenti commissioni permanenti del Senato della Repubblica e della Camera dei Deputati, sono dettate le norme per l'attuazione del presente articolo e, in particolare per la definizione degli schemi-tipo delle convenzioni previste dai commi precedenti.

5.1.3. *Progetti di orientamento e di nuove opportunità*

1) Sono denominati "progetti di orientamento e di nuove opportunità" gli interventi formativi destinati al completamento dell'istruzione obbligatoria per i giovani che a causa di ritardi, abbandoni, interruzioni o gravi difficoltà, non riescono a portare a termine regolarmente i relativi corsi.

2) Tali interventi sono progettati al fine specifico di favorire:

- a) la rimotivazione all'apprendimento,
- b) il completamento dei corsi di scuola media inferiore, anche in vista del superamento del relativo esame di licenza;
- c) il reinserimento nei percorsi a tempo pieno e a tempo parziale;
- d) l'orientamento professionale e l'acquisizione di abilità lavorative.

3) A tali corsi si può accedere a partire dal quattordicesimo anno di età, previo parere motivato dal consiglio della classe di appartenenza, oppure a

richiesta per chi ha abbandonato o interrotto gli studi. I progetti di orientamento e di nuove opportunità saranno attivati, tenendo conto delle esigenze specifiche, dalle istituzioni scolastiche o formative interessate, sulla base di progetti di massima predisposti di concerto con il consiglio scolastico distrettuale competente per territorio.

5.1.4 *Motivazioni*

Tale proposta intendeva realizzare un compromesso tra le esigenze della FP di presenza nell'obbligo in posizione di parità e le richieste della sinistra e delle organizzazioni confederali degli insegnanti di garanzie sullo spessore culturale della FP e sulla qualificazione degli operatori.

5.1.5. *Completamento eventuale con l'introduzione dell'obbligo a tempo parziale, e di 12 anni*

1) I primi dieci anni a tempo pieno si assolvono con la frequenza della scuola elementare della scuola media, di un biennio di SSS o di FP.

2) Gli altri due anni si assolvono:

a) a tempo pieno nella secondaria superiore o nella FP;

b) a tempo parziale in alternanza con il lavoro attraverso la frequenza in forma di apprendistato della FP.

Per le motivazioni cfr. il 5.2.2.3.

5.2. *Nuove ipotesi a superamento del DDL "Manzini"*

5.2.1. *Prolungamento di nove anni a tempo pieno*

5.2.1.1. *Finalità del prolungamento dell'obbligo*

Per assicurare agli alunni un'ampia preparazione culturale idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento scolastico e professionale, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsabile alla vita democratica e per armonizzare adeguatamente il sistema scolastico con quello degli Stati membri delle Comunità Europee, la durata dell'istruzione obbligatoria è stabilita in complessivi nove anni.

5.2.1.2. *Modalità di assolvimento*

Si assolve all'obbligo di istruzione con la frequenza della scuola elementare, della scuola media e di un primo anno della secondaria superiore.

5.2.1.3. *Motivazioni:* l'elevamento a 9 anni corrisponde alla media europea che è sui 9/10 anni e permette di risolvere la questione SSS/FP in un modo che tiene conto in maniera equilibrata di tutti le esigenze in gioco (obbligo a tempo pieno solo nella scuola, garanzia di un'adeguata base culturale, possibilità per tutti di sperimentare la SSS almeno per un anno, ruolo paritario della FP, scelta più meditata della FP e passaggio alla FP nella età in cui avviene già attualmente nella maggior parte dei casi).

52.2. *Prolungamento di 12 anni a tempo pieno e parziale (nell'ipotesi del prolungamento di nove anni a tempo pieno)*

5.2.2.1. *Finalità del prolungamento dell'obbligo*

Per assicurare agli alunni un'ampia preparazione culturale idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento scolastico e professionale, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsabile alla vita democratica e per armonizzare adeguatamente il sistema scolastico con quello degli Stati membri delle Comunità Europee, la durata dell'istruzione obbligatoria è stabilita in complessivi dodici anni di cui nove a tempo pieno e tre anche a tempo parziale in alternanza formazione-lavoro.

5.2.2.2. *Modalità di assolvimento*

1) I primi nove anni dell'obbligo di istruzione si assolvono con la frequenza della scuola elementare, della scuola media e di un primo anno della secondaria superiore.

2) Gli altri tre anni si assolvono:

a) a tempo pieno nella secondaria superiore o nella FP;

b) a tempo parziale in alternanza con il lavoro attraverso la frequenza in forma di apprendistato della FP.

5.2.2.3. *Motivazioni:* corrisponde a una tendenza che si va sempre più affermando in Europa, se si vuole assicurare un passaggio dalla scuola alla vita attiva che sia adeguatamente sostenuto dalle istituzioni formative.

5.2.3. *Prolungamento di 10 anni a tempo pieno con l'ultimo anno articolato tra secondaria superiore e FP*

5.2.3.1. *Finalità del prolungamento dell'obbligo*

Per assicurare agli alunni un'ampia preparazione culturale idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento scolastico e professionale, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsabile alla vita democratica e per armonizzare adeguatamente il sistema scolastico con quello degli Stati membri delle Comunità Europee, la durata dell'istruzione obbligatoria è stabilita in complessivi dieci anni.

5.2.3.2. *Modalità di assolvimento*

L'obbligo di istruzione si assolve con la frequenza della scuola elementare, della scuola media, di un biennio della SSS o di un primo anno della secondaria superiore più un anno di FP.

5.2.3.3. *Motivazione:* Permette a tutti i giovani di sperimentare la secondaria superiore per un anno e poi di definire la loro scelta se nella SSS o nella FP.

Dà una struttura stabile alla proposta dei progetti mirati.

5.2.4. *Prolungamento di 12 anni a tempo pieno e parziale (nell'ipotesi del prolungamento di 10 anni a tempo pieno)*

5.2.4.1. *Finalità del prolungamento dell'obbligo*

Per assicurare agli alunni un'ampia preparazione culturale idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento scolastico e professionale, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsabile alla vita democratica e per armonizzare adeguatamente il sistema scolastico con quello degli Stati membri delle Comunità Europee, la durata dell'istruzione obbligatoria è stabilita in complessivi dodici anni di cui dieci a tempo pieno e due anche a tempo parziale in alternanza formazione-lavoro.

5.2.4.1. *Modalità di assolvimento*

1) I primi dieci anni a tempo pieno si assolvono con la frequenza della scuola elementare, della scuola media, di un biennio di SSS o di un anno di SSS più un anno di FP.

2) Gli altri due anni si assolvono:

a) a tempo pieno nella secondaria superiore o nella FP;

b) a tempo parziale in alternanza con il lavoro attraverso la frequenza in forma di apprendistato della FP.

5.2.4.3. *Motivazioni: vedi sopra n. 4.2.2.3.*

Bibliografia

- BERTAGNA G., *Un testo da emendare*, in 'Nuova Secondaria', 11 (1993), n.3, pp.11-17.
- CENCETTI C., *Dall'obbligo scolastico al post-obbligo*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 39 (1993) n. 4, pp. 365-381.
- CENSIS, *XXIV Rapporto 1990 sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 1990.
- CENSIS, *25° rapporto sulla situazione sociale del paese*, 1991, Milano, Angeli, 1991.
- CENSIS, *26° rapporto sulla situazione sociale del paese*, 1992, Milano, Angeli, 1992.
- CENSIS, *27° rapporto sulla situazione sociale del paese*, 1993, Milano, Angeli, 1993.
- Conferenza Nazionale sulla Formazione Professionale*, in "Osservatorio ISFOL", 14 (1992), n. 3, pp. 5-88.
- DI AGRESTI C., *Analisi comparata delle istituzioni di altri paesi*, in "Professionalità", 9 (1989), n. 6, pp. 11-16.
- DUGAST F., *Symposium sur "Contenus et méthodes dans l'enseignement secondaire"*, Porsgrunn, Norvège, 18-21 octobre, *Rapport provisoire du Symposium*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1993.
- ENAIIF-ACLI, *Verso un sistema formativo integrato. La riqualificazione della Formazione Professionale di base*. Forum, Roma, 6 Maggio 1993.
- THE EUROPEAN UNIT OF EURYDICE, *Regulations Concerning Compulsory Schooling in the Member States*, Brussels, 1991.
- GARCIA GARRIDO J. L., *La struttura della scuola dell'obbligo in Europa alle soglie del secolo XXI*, in: PUSCI L. (Ed.), *I giovani in Europa: qualità della scuola, qualità della vita*, Napoli, Tecnodid, 1988, pp. 39-52.
- GHERGO F. - A. RUBERTO (Edd.), *Statistiche della formazione professionale*. Roma, ISFOL/ 1991.
- GOZZER G., *La scuola e lo stato-scuola*, in "Nuova Secondaria", 11 (1993), n. 4, pp. 8-9.
- Innalzamento dell'istruzione obbligatoria. Riforma della Scuola Secondaria Superiore*, in "Presenza CONFAP", 18 (1993), n. 2, pp. 13-30.

- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1991*, Milano, Angeli, 1991.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1992*, Milano, Angeli, 1992.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1993*, Milano, Angeli, 1993.
- MALIZIA G., *Il ddl Mezzapesa, l'innalzamento dell'obbligo e la FP*, in "Orientamenti Pedagogici", 38 (1991), n. 5, pp. 1053-1064.
- MALIZIA G., *Un'altra legislatura deludente per l'Educazione Cattolica*, in "Docete", 48 (1993), n. 1, pp. 35-43.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI, *I percorsi formativi della scuola e della formazione professionale*, Roma, CNOS-FAP, 1990.
- MALIZIA G. et alii, *Cultura organizzativa nelle azioni di formazione professionale. Articolazione del profilo del formatore*, Roma, CNOS-FAP, 1993.
- MARGIOTTA U., *Riconsiderazione e riqualificazione del ruolo degli operatori pubblici e privati. Seminario ENAIP sulla "Domanda ed offerta formativa: riconsiderazione e riqualificazione del ruolo degli operatori pubblici e privati"* - Firenze 4-5-6- Novembre 1991, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (policopiato).
- NICEFORO O., *Tra autarchia e improvvisazione*, in "Nuova Secondaria", 11 (1993), n. 4, pp. 14-17.
- NICOLI D., *La riorganizzazione del Centro di Formazione Professionale*, in "Quaderni di Presenza CONFAP", n. 5, 1993, pp. 49-88.
- PELLERER M., *Elementi per la definizione di una Pedagogia della Formazione Professionale*, in "Rassegna CNOS", 6 (1990), n. 3, pp. 21-59.
- RAVAGLIOLI F., *La secondaria, una lentissima inseguitrice*, in "Nuova Secondaria", 11 (1993), n. 4, pp. 11-12.
- RUBERTO A., *Quale futuro per la formazione professionale regionale*, in "Rassegna CNOS", 8 (1992), n. 3, pp. 19-32.
- RUBERTO A., *Formazione Professionale: sempre più Cenerentola del sistema*, in "Nuova Secondaria", II (1993), n. 4, pp. 7-11.
- Speciale riforma e Formazione Professionale. "Quaderno di aggiornamento per operatori della Formazione Professionale"*, n. 21, Roma, Scuola Centrale Formazione, 1993.
- TAMBORLINI A., *Relazione sullo stato della formazione Professionale in Italia*, Roma, ISFOL, 20 giugno 1991.
- TAMBORLINI A., *Relazione sullo stato della formazione professionale in Italia*, Roma, ISFOL, 1 luglio 1992.
- TAMBORLINI A., *Relazione sullo stato della formazione professionale in Italia*, Roma, ISFOL, 30 giugno 1993.
- La tela incompiuta*, in "Nuova Secondaria", 11 (1993), n. 3, pp. 7-22.
- La tela incompiuta. 2*, in "Nuova Secondaria", 11 (1993), n. 4, pp. 7-15.
- Trends in European Educational Systems. An Overall Picture*, 1989, Strasbourg, Council of Europe, 1989.
- VANISCOTTE F., *L'Europa dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1994.
- ZUCCON G.C., *Un'autonomia senza progetto culturale*, in "Nuova Secondaria", 11 (1993), n. 3, pp. 18-20.
- ZUCCON G.C. (Ed.), *Dossier riforma. Scuola e Formazione Professionale*, in "Professionalità", 14 (1994), n. 19, pp. I-XI.

