

GUGLIELMO
MALIZIA

Scuola, FP e mondo del lavoro

Dinamiche e prospettive

Ho articolato il mio intervento in *cinque parti*. La prima si riferisce ai rapporti tra istruzione ed economia in generale, la seconda tratta più specificamente delle relazioni fra scuola e mondo del lavoro, la terza approfondisce il rapporto tra i giovani e professione, la quarta cerca di delineare alcune prospettive per l'occupazione e la quinta per il sistema formativo, anche in relazione all'articolato del governo sui cicli.

1. ISTRUZIONE ED ECONOMIA

Il punto di partenza è costituito dalla *teoria del capitale umano* che è nata tra la fine degli anni '50 e l'inizio del '60 nel quadro del funzionalismo e come risposta agli interrogativi emersi da più parti circa l'efficienza delle massicce spese effettuate in quel periodo per finanziare l'espansione enorme del sistema scolastico (Ribolzi, 1993; Karabel e Halsey, 1977; Barbagli, 1978; Benadusi, 1984). La tesi fondamentale che viene sostenuta è che l'istruzione non rappresenta soltanto un bene di consumo, ma va considerata anche come un investimento produttivo sia per il singolo in quanto estende le sue opportunità professionali, sia per la società poiché prepara la forza lavoro necessaria per l'espansione economica.

La teoria del capitale umano è stata largamente utilizzata nei *paesi sviluppati* per giustificare la democratizzazione dei sistemi formativi. Infatti, l'allargamento dell'accesso alla scuola, elevando il livello delle competenze dei lavoratori, avrebbe contribuito allo sviluppo del sistema produttivo e la riduzione della selezione poteva far argine a due sprechi: dei talenti, in quanto molti giovani di origine sociale modesta, brillanti, ma privi del retroterra culturale tipico di una famiglia dei ceti medi, rimanevano bloccati da esami prematuri e severi ed erano impediti di dare alla crescita del paese l'apporto delle loro capacità; delle risorse, poiché le ripetenze facevano spendere il doppio per percorrere un anno di scuola e con gli abbandoni l'investimento era totalmente perso. L'applicazione è stata ampia anche nei paesi in *via di sviluppo* durante tutti gli anni '60. Particolare successo ha registrato la spiegazione del sottosviluppo. La rapida ripresa dei paesi sviluppati dopo la seconda guerra mondiale, nonostante le gravi perdite di capitali fisici, sarebbe dovuta alla presenza di una forte riserva di capitale umano: di conseguenza, il sottosviluppo sarebbe da attribuirsi al fatto che le popolazioni del terzo mondo, pur avendo le materie prime, mancherebbero delle competenze necessarie per utilizzare tecniche di produzione più avanzate.

Alla fine degli anni '60 la crisi economica ha messo in discussione la relazione positiva che la teoria del capitale umano ipotizzava tra istruzione ed economia: il sistema scolastico era cresciuto in maniera imponente, ma nel mondo produttivo si registravano segni sempre più preoccupanti di disoccupazione intellettuale e di stagnazione. A ciò si aggiungeva la contestazione del '68 che rifiutava ogni asservimento della scuola alle esigenze del capitalismo, sia nel senso della subordinazione alla struttura professionale sia nel senso della riproduzione della struttura sociale esistente. La critica più convincente si appunta a mio parere sul fatto che la teoria del capitale umano trascura le ragioni strutturali della povertà siano esse la situazione di classe o lo scambio diseguale, cioè l'attuale ingiusto ordine economico internazionale. Nonostante ciò, non credo che si possa negare che esista un vantaggio individuale e sociale a investire nell'istruzione, anche se è difficile stabilire in anticipo e con esattezza la misura degli effetti positivi o il tempo in cui si faranno sentire (se a breve, a medio o a lungo termine).

In seguito sono state elaborate altre teorie, ma nessuna ha ottenuto un consenso generale (Ribolzi, 1993; Karabel e Halsey, 1977; Barbagli, 1978; Benadusi, 1984). Vi è chi sostiene che tra istruzione ed economia esiste un rapporto positivo, come dice la teoria del capitale umano, anche se indiretto e non più diretto. Secondo Bowles e Gintis la scuola sarebbe apprezzata dal mondo produttivo capitalista non tanto per le conoscenze e le competenze che fornisce, quanto perché forma i *tratti della personalità* che consentono un inserimento docile nelle gerarchie industriali e nelle burocrazie. Infatti, le qualità del carattere che assicurano il successo nell'istruzione sarebbero le stesse che identificano il buon lavoratore; tale assunto, però, ha trovato nella ricerca empirica solo modesti riscontri (1978). Oltre alla teoria dei tratti della personalità, ipotizza un rapporto positivo indiretto anche quella

dell'istruzione come cultura di ceto di Collins (1980). Il titolo di istruzione posseduto non vale come attestazione delle abilità tecniche acquisite quanto dei valori interiorizzati. Infatti, la dirigenza di una organizzazione sceglierebbe i dirigenti dal proprio ceto e i dipendenti dai ceti subordinati che, però, hanno interiorizzato una cultura di rispetto nei confronti del ceto dominante. Anche in questo caso si tratta di affermazioni che mancano di un sostegno univoco e convincente sul piano empirico; inoltre, lo stesso Collins ammette che la scolarizzazione elementare di massa sarebbe un prerequisito necessario per il decollo industriale di un paese.

Altri studiosi (Passeron, 1982) hanno elaborato la *teoria dell'inflazione dei titoli di studio* secondo la quale tra istruzione ed economia non sussisterebbe alcun rapporto. L'aumento del livello dei titoli richiesti per l'assunzione ai vari posti di lavoro non potrebbe essere attribuito al ritmo incalzante del progresso scientifico e tecnologico, ma dipenderebbe da un eccesso di manodopera istruita per cui lo stesso titolo di studio non assicurerebbe più l'accesso alla medesima occupazione del passato ma a una di livello più basso, avendo perso di valore, essendosi cioè inflazionato. Un qualche riscontro in questo senso verrebbe dagli Stati Uniti dove durante il secolo XX soltanto il 15% dell'innalzamento del livello di istruzione della forza lavoro potrebbe farsi risalire a cambiamenti nella struttura professionale. In contrario sembra accertato che l'istruzione di base di massa precede lo sviluppo industriale; inoltre, l'esperienza di lavoro non pare sufficiente per far acquisire saperi e competenze a quel livello di sofisticazione che questi hanno ormai toccato.

La tesi del *parcheggio* si situa all'estremo opposto rispetto alla teoria del capitale umano e parla di un rapporto negativo (Barbagli et alii, 1973). Nei periodi di disoccupazione si registrerebbe una crescita degli iscritti al sistema formativo: per evitare gli effetti negativi della mancanza di lavoro si entrerebbe nella scuola come in un parcheggio in attesa di uscirne al momento propizio. Al contrario nelle fasi di piena occupazione gli effettivi del sistema formativo rimarrebbero stabili o diminuirebbero. Di fatto però il rapporto negativo non è sempre vero: negli Stati Uniti l'espansione dell'istruzione superiore dopo la seconda guerra mondiale è avvenuta in un periodo di piena occupazione.

A sua volta la teoria della *soglia educativa* ipotizza rapporti differenziati secondo il livello scolastico (Karabel e Halsey, 1977). La soglia sarebbe costituita dal titolo dell'obbligo che ha scarso valore nel mercato del lavoro; sarebbe invece la formazione post-obbligatoria a determinare la variazione dei redditi man mano che cresce di livello. Pertanto, la teoria del capitale umano offrirebbe indicazioni valide per i gradi superiori del sistema scolastico mentre le altre teorie servirebbero per quelli inferiori. Rimane tuttavia l'obiezione di Collins che la scuola elementare di massa precede il decollo industriale.

Le indicazioni che vengono dalla *letteratura più recente* circa l'incidenza dell'educazione sullo sviluppo economico attestano un superamento delle posizioni più negative del passato e il raggiungimento di una prima sintesi

(Saha e Fägerlind, 1994). Tuttavia, la relazione è tutt'altro che semplice e diretta: in altre parole non esistono automatismi per cui si possa affermare che qualsiasi investimento nel settore formativo conduca necessariamente ai risultati voluti e, pertanto, non sono da escludere casi di eccessiva fiducia nelle strategie educative o di una scelta di modalità sbagliate di intervento formativo. Al tempo stesso va dichiarato con forza che non è pensabile per un paese realizzare una politica per lo sviluppo senza il sostegno di una popolazione adeguatamente formata, in particolare se si tiene conto dell'attuale fase di esplosione delle conoscenze e di espansione della tecnologia. Pertanto, si può dire che l'educazione è il fattore principale dello sviluppo a condizione che la sua traduzione in un progetto concreto corrisponda alle esigenze proprie di ciascun paese.

2. RAPPORTI TRA SCUOLA, FP E MONDO DEL LAVORO

Tali rapporti si giocano anzitutto a livello di *socializzazione lavorativa*, cioè del processo attraverso il quale la persona acquisisce la propria identità professionale (Ribolzi, 1988). Nella situazione attuale si qualifica per due caratteristiche principali: è un processo continuo che comporta cambiamenti e sviluppi per cui non si può parlare di una identità sostanzialmente raggiunta nella fase iniziale della vita e non più modificabile; inoltre, nella società post-industriale, percorsa da rapide trasformazioni, un altro aspetto fondamentale va identificato nella disponibilità al cambio.

Prima degli anni '70 era opinione comune che la famiglia e la scuola esercitavano una incidenza notevole sulla formazione dell'identità professionale che, tra l'altro, avveniva sostanzialmente nella prima infanzia. Ora le posizioni sono più articolate. Anzitutto, il ruolo maggiore sarebbe svolto dal primo lavoro e dalle agenzie di socializzazioni emergenti come i mass media. *La scuola e la famiglia hanno ridotto la loro incidenza*, anche se questa non è scomparsa; la ragione della perdita di influenza andrebbe ricercata nella incapacità delle due agenzie di anticipare concretamente i futuri ruoli lavorativi a causa della separazione tra il luogo di abitazione della famiglia e quello del lavoro e a motivo del carattere astratto delle informazioni che la scuola fornisce circa le occupazioni.

La socializzazione lavorativa implica la formazione di un'immagine globale del mondo del lavoro e di un insieme di aspettative riguardanti il proprio lavoro personale; a sua volta il sistema produttivo coltiva determinate attese nei confronti di coloro che intendono inserirsi al proprio interno. *L'aspettativa più diffusa tra i giovani* nei confronti della scuola è che un grado elevato di istruzione garantisca un lavoro non manuale qualificato. Come si sa, tale attesa si scontra con la realtà dura della disoccupazione intellettuale; nonostante ciò, la scuola rimane una condizione necessaria per l'accesso a posizioni elevate, anche se non sufficiente.

Quanto alle *attese del sistema produttivo*, va anzitutto segnalato un cam-

biamento di fondo che si è verificato negli anni '80: si è infatti passati da una sfiducia generalizzata nei confronti della scuola alla convinzione di un rapporto positivo tra il potenziamento della qualità dell'insegnamento, dei programmi e dell'apprendimento e lo sviluppo economico e sociale (Confindustria e Assolombarda, 1992). Nel mondo imprenditoriale si è creata una convergenza sull'assunto che nei prossimi decenni si assisterà a una esplosione delle conoscenze e a una grande diffusione del sapere scientifico: pertanto, la formazione di risorse umane soprattutto di eccellenza è destinata a diventare un nodo essenziale delle politiche di sviluppo delle società post-industriali. Un'altra tendenza che si riscontra consiste nell'importanza crescente che viene data alla socializzazione ai valori, alla formazione culturale di base, rispetto alla preparazione tecnica. Va poi sottolineato che è venuta meno la stabilità delle esigenze formative delle imprese per cui è difficile determinare la domanda del mercato del lavoro.

Pertanto, quale è il ruolo che si prospetta per la scuola nella *transizione alla vita attiva*? Certamente essa ha perduto la posizione centrale e monopolistica che aveva avuto in passato e la sua azione va inserita in un quadro di educazione permanente. La sua funzione tenderà a concentrarsi sempre di più nella formazione generale, mentre condividerà in misura sempre maggiore con altre agenzie la responsabilità di trasmettere competenze tecniche.

Quanto alla *FP*, prendo le mosse dallo stesso documento del governo sui cicli. "Occorre peraltro superare la concezione finora dominante [...] che la formazione professionale sia una scelta riservata agli espulsi dal sistema scolastico, ai disadattati, a coloro che trovano difficile inserimento nel mondo del lavoro [...]. Questa immagine unilaterale e assai riduttiva della formazione professionale era già da più di un secolo in contrasto con la creazione di istituti di formazione professionale a livello secondario e terziario ed è ora in netto contrasto con la realtà stessa delle politiche della formazione dell'Unione Europea e di tutti i suoi stati membri [...]" (Ministero della Pubblica Istruzione, 1997, pp.19-20).

In ogni caso, del sistema formativo la *FP* è parte legittima e non sussidiaria, in quanto essa costituisce una variabile determinante della crescita socio-economica. La *FP* è il sottosistema formativo che per esempio, 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. Secondo poi i diagrammi di flusso disegnati dal Rapporto Censis del 1994 il 18% circa di una leva si iscrive alla *FP* in diversi momenti del percorso formativo e a vari livelli (Censis, 1994). Inoltre, come si vedrà più ampiamente in seguito, su 518.534 posti di lavoro previsti per il prossimo biennio dalle imprese il 16.7% richiederanno una qualifica professionale (Censis, 1997).

"Il sottosistema della formazione professionale regionale, attraverso svi-

luppi successivi, si è strutturato per rispondere ad una pluralità di esigenze formative che potenzialmente coprono tutte le transizioni che le persone si trovano a vivere lungo l'arco della vita: dalla formazione per il lavoro alla transizione studio-lavoro, dal lavoro al lavoro, mediante percorsi di formazione; post diploma e post laurea, per soggetti disoccupati; per occupati; per soggetti a rischio di marginalità sociale e culturale" (Formazione Professionale regionale, documento Berlinguer, accordo per il lavoro, 1997, pp.109-110). In altre parole, la FP costituisce la *seconda gamba* del sistema formativo insieme con il sottosistema di competenza del Ministero della Pubblica Istruzione.

3. GIOVANI E SITUAZIONE OCCUPAZIONALE

Le trasformazioni che si sono prodotte nella domanda e nella produzione dei beni hanno comportato *cambiamenti profondi* anche nei mercati del lavoro dei vari paesi secondo la loro posizione nella nuova economia mondiale (Butera, 1989; Carnoy et alii, 1993). Un numero crescente di lavori si situa nei comparti della tecnologia avanzata o in quelli dell'industria e dei servizi tradizionali che sono stati ristrutturati proprio al fine di potersi avvalere delle nuove tecnologie. E' un ambito in cui la ricerca e lo sviluppo sono decisivi e che richiede nei ruoli più importanti personale capace di innovazione. In aumento sono anche quelle occupazioni che domandano flessibilità, cioè l'abilità di prendere decisioni non routinarie; inoltre, in questo settore il bisogno di aggiornamento può essere continuo perché i lavori risultano in costante mutamento.

Un altro trend consiste nella possibilità che nel corso dell'attività professionale si debba *cambiare più volte occupazione* a causa dell'aumento della competitività e della necessità di continue ristrutturazioni delle imprese. In aggiunta, si diffonde il part-time e i contratti di prestazione d'opera per cui in generale le occupazioni sono molto meno garantite che nel passato. Generalmente è in crescita la presenza nel mercato del lavoro delle donne che svolgono molte delle nuove professioni nei settori dei servizi e della tecnologia avanzata (Tueros, 1994).

Il problema più grave è costituito generalmente dalla *disoccupazione*. Per quanto riguarda in particolare l'Italia, questa è cresciuta dal 10,2% del 1993, al 12% del 1995, al 12,2% del gennaio del 1996 fino al 12,4% del gennaio del 1997; in valori assoluti il numero degli occupati è rimasto sostanzialmente invariato tra gli ultimi due anni (da 19.833.000 e 19.824.000), mentre quello dei disoccupati è salito da 2.756.000 a 2.809.000 (Mastragostino, 1997, Censis, 1997). Tali dati potrebbero essere fuorvianti se non viene ricordato che il tasso è il 21,8% al Meridione in paragone al 10,6% al Centro e al 7,1% al Nord e che raggiunge tra i giovani il 34% (55,9% nel Sud).

Eppure il lavoro è visto o vissuto da questi ultimi come un elemento che ha una sua *rilevanza* significativa all'interno del proprio progetto di vita, ben-

ché minore della famiglia, del ragazzo/a e degli amici, ed appare fortemente intrecciato con il valore del riconoscimento di sé e del proprio ruolo (Buzzi, Cavalli e de Lillo, 1997; Donati e Colozzi, 1997). Infatti, l'esigenza globale propria del giovane di sentirsi apprezzato e ritenuto responsabile nelle proprie scelte diviene tanto più vitale quanto più tende a concretizzarsi in una richiesta di riconoscimento professionale. L'inserimento nell'occupazione si ricollega pertanto a questo bisogno fondamentale di valorizzazione delle proprie potenzialità propositive e costruttive. Tale concezione positiva del lavoro è accompagnata però da una visione realistica delle difficoltà di accesso al mercato del lavoro e dalla necessità di acquisire un'adeguata preparazione culturale e professionale.

Al tempo stesso, si sa che nel mondo giovanile è in atto una revisione della *cultura del lavoro*. Questa appare sempre più caratterizzata: dalla perdita di centralità dell'etica del lavoro; da una maggiore attenzione agli affetti, ai rapporti con le persone, agli interessi individuali, rispetto al lavoro, come elementi su cui fondarsi per dare un senso alla vita.

Secondo il quarto rapporto IARD, tra i giovani occupati crescono nel periodo 1992-96 i molto *soddisfatti* del lavoro svolto (Buzzi, Cavalli e de Lillo, 1997). Il dato viene spiegato ipotizzando che, tenuto conto della difficile situazione occupazionali, essi si considerino dei privilegiati. Anche gli insoddisfatti crescono e probabilmente tale polarizzazione va spiegata solo da motivi contingenti relativi alla condizione del mercato del lavoro.

Le problematiche che i giovani incontrano nel trovare un lavoro si giustificano anche per i seri limiti riscontrabili nelle politiche dirette a facilitare l'entrata per la prima volta nel mondo del produttivo. Sempre il quarto rapporto IARD ha evidenziato che le *strategie per reperire un'occupazione* consistono principalmente nelle conoscenze personali: nel 30.7% dei casi l'aiuto viene dai familiari e nel 30.6% da amici e conoscenti. Neppure un quinto ha conseguito il lavoro muovendosi da solo, mentre i canali pubblici sembrano essere del tutto inutili.

La stessa indagine mette in risalto che dal 1992 è diminuita la tendenza tra i giovani lavoratori alla *riduzione dell'orario di lavoro* a costo di una corrispondente diminuzione dello stipendio - dal 59% degli intervistati al 17%. Probabilmente nel periodo si deve essere abbassata la gratificazione per la retribuzione ottenuta anche per effetto delle difficoltà in cui si è imbattuta l'economia del nostro paese durante questi anni.

Un dato interessante è costituito dalla *crescita della domanda di formazione-lavoro tra i giovani* (Censis, 1997). Il 10.3% dei maschi alla visita di leva afferma di studiare e lavorare allo stesso tempo e la metà circa degli iscritti al diploma universitario svolge contemporaneamente qualche attività lavorativa. La distribuzione non è uniforme su tutto il territorio nazionale, ma cresce al Sud (14.9%) rispetto al Centro (8.4%) e al Nord (6.9%), correlandosi con la situazione occupazionale; al contrario, il fenomeno non sembra dipendere dalla condizione economica della famiglia, almeno in maniera esclusiva. In proposito va tenuta presente la crisi in cui si trovano gli stru-

menti normativi disponibili, l'apprendistato e i contratti di formazione-lavoro, il primo in costante decremento dal 1990 e i secondi in diminuzione fino al 1993, anche se registrano una ripresa successiva che, però, è molto al di sotto dell'espansione del decennio precedente. Entrambe le strategie sono state utilizzate come strumento di facilitazione dell'inserimento nel mondo del lavoro, mentre hanno perso del tutto o quasi la componente formativa.

4. PROSPETTIVE SULL'OCCUPAZIONE

Tali prospettive, soprattutto nel lungo termine, dipendono dalla direzione che la nostra società prenderà nel futuro. Sulla base degli studi più recenti in materia si possono prevedere *quattro scenari* (Raivola, 1994; Bengtsson, 1993; Isfol, 1996). Il primo è quello dello *sviluppo senza occupazione*: il sistema produttivo si espande, ma non è capace di assicurare il pieno impiego. Tale previsione si fonda sull'apparente paradosso sperimentato negli ultimi anni in molti paesi occidentali che hanno attraversato una fase anche lunga di sviluppo economico accompagnata da alti tassi di disoccupazione.

Un secondo scenario viene identificato con la *società del tempo libero*. In questo caso tutti hanno un'occupazione che, però, assorbe una parte minoritaria del proprio tempo in quanto i lavori relativamente poco numerosi vengono equamente distribuiti fra tutti gli interessati, riducendo di molto le ore di lavoro.

Un terzo scenario può essere definito come la *società del volontariato*. Il concetto di lavoro non va ristretto agli impieghi pagati, ma si estende a tutte le attività sociali, economiche o mentali che producono valore aggiunto. Nel mondo il da fare non manca, molto al di là delle occupazioni retribuite.

Un ultimo scenario ipotizza il ritorno al *pieno impiego* come effetto del recupero di vitalità del mercato. Le nuove tecnologie in un primo momento possono mettere in crisi l'occupazione, particolarmente la meno qualificata, ma nel lungo periodo dovrebbero cambiare il modo con cui operano le nostre economie e, possedendo un potenziale considerevole per l'aumento della produttività, accrescere lo sviluppo e l'occupazione. L'incidenza relativamente modesta che finora esse hanno esercitato si spiegherebbe con l'incapacità dei nostri sistemi produttivi di far seguire alla loro introduzione le necessarie innovazioni nei luoghi di lavoro e di potenziare gli investimenti nello sviluppo delle risorse umane. Secondo questa scuola di pensiero il vero ostacolo alla crescita anche dell'occupazione andrebbe ricercato nello sviluppo insufficiente del capitale umano a livello micro e macro e, più a monte, nelle carenze del sistema formativo. Il quarto scenario sembra non solo il più plausibile, ma anche il più umano; esso, tra l'altro, ha ricevuto il sostegno dell'OECD, l'Organizzazione internazionale per la cooperazione e lo sviluppo economico che raggruppa i 24 paesi più industrializzati dell'Occidente (Bengtsson, 1993).

A giudizio del rapporto su istruzione e formazione della Commissione

Europea, la ricaduta principale sulla formazione delle tendenze evidenziate in campo occupazionale consiste in una domanda indirizzata al sistema formativo di *sviluppare l'attitudine al lavoro e all'attività* (Cresson e Flynn, 1996). A questo scopo sarà necessario fornire ai giovani una combinazione equilibrata di conoscenze di base, di competenze tecniche e di atteggiamenti sociali e ciò può avvenire sia nella scuola, sia nella FP, sia nelle imprese.

Tav. 1 - Assunzioni previste nelle imprese italiane per livello istruzione - anni 1997-1998 (in VA e %)

LIVELLO DI ISTRUZIONE							
	Assunzioni previste	Laurea	Diploma	Qualifica	Licenza Media	Non istruzione	Totale
Industria	281.807	5,8		19,5	38,3	11,2	100,0
Servizi	236.927	10,0	38,6	13,4	21,4	16,7	100,0
Classi dimensionali:							
1-9 dipendenti	211.748	2,8	29,4	18,1	44,5	5,2	100,0
10-49 «	106.176	6,6	28,0	18,0	38,9	8,5	100,0
50-199 «	81.459	11,2	32,5	15,2	12,2	28,9	100,0
200 oltre «	119.151	15,0	37,0	14,0	10,9	23,1	100,0
Livelli inquadram.: dirigenti	3.938	87,4	12,6	0,0	0,0	0,0	100,0
quadri/imp.	163.191	22,4	69,6	8,0	0,0	0,0	100,0
operai	351.405	0,0	13,8	20,9	45,1	20,2	100,0
Nord-Ovest	166.773	10,7	33,8	16,6	24,7	14,3	100,0
Nord-Est	150.360	5,9	30,7	19,8	26,8	16,8	100,0
Centro	91.863	9,2	31,3	13,7	32,1	13,7	100,0
Sud e Isole	109.538	4,4	28,5	15,1	43,3	8,6	100,0
Totale generale	518.534	7,7	31,3	16,7	30,6	13,7	100,0

Fonte: Censis

I risultati di una recente indagine condotta nel nostro paese su 89.776 imprese sembrerebbe in un certo senso dar ragione all'ultimo degli scenari elencati sopra, anche se in negativo (Censis, 1997). La *domanda di formazione delle aziende* per i posti di lavoro da loro ipotizzati nel prossimo biennio implica solo nel 40% dei casi un livello di istruzione secondario o superiore: più specificamente il 7,7% richiede una laurea e il 31,3% un diploma di secondaria superiore (cfr. Tav.1). Al contrario, il 30,6% si contenta della licenza media e il 13,7% non attribuisce nessuna rilevanza al titolo di studio. La domanda di personale qualificato è più elevata nei servizi, nelle imprese con più dipendenti e al nord-ovest. In sostanza, l'opinione sostenuta sul piano teorico dal mondo imprenditoriale circa la necessità di innalzare gli standard

di formazione della forza lavoro non trova riscontro nel loro comportamento pratico: la domanda di forza lavoro qualificata si pone a livelli più bassi della offerta, mettendo in risalto la configurazione ancora elementare dei profili maggiormente richiesti dalle aziende.

Una indicazione confortante viene dal dato sulle *qualifiche professionali* che sono richieste nel 16.7% delle assunzioni previste, dimostrando come si è detto sopra la rilevanza che conserva la FP (cfr. Tav. 1). Passando ai particolari, va tenuto presente che le più ambite sono quelle ad indirizzo tecnico-industriale che ammontano ad oltre il 40% del totale, mentre scarsa considerazione viene mostrata per i settori tecnico-artistici (3.2%), amministrativo-aziendali (1.7%) e turistico-alberghieri (2.7%). Requisiti ulteriori sono nel 55% dei casi una precedente esperienza di lavoro, nella metà quasi successivi interventi formativi in azienda, in un terzo circa il possesso di una competenza trasversale come le lingue straniere e in più di un quarto quello della informatica.

5. VERSO UN SISTEMA DI FORMAZIONE PERMANENTE: A CONFRONTO CON L'ARTICOLATO DEL GOVERNO

A mio parere, la concretizzazione in Italia del quarto scenario comporta la realizzazione di un sistema di *formazione permanente* che dovrebbe prevedere la seguenti misure:

1) **realizzazione di un sistema formativo integrato** nel senso che l'istruzione va ridisegnata in modo unitario, recependo la pluralità dei canali e delle agenzie formative esistenti, non come anomalie, ma come una "risorsa". L'integrazione va realizzata tra i sottosistemi statale, non statale, della FP e dell'Università.

Come si sa, lo "scuolacentrismo" degli anni '50 e '60 è stato sostituito a partire dalla decade '70 dal "*poli-centrismo*". Infatti, lo sviluppo integrale dell'uomo richiede il coinvolgimento lungo l'intero arco della vita, oltre che della scuola, di tutte le agenzie educative (famiglia, mass media, imprese, associazioni, chiese...) in una posizione di pari dignità formativa, anche se ciascuna di esse interverrà in tempi e forme diverse secondo la propria natura, la propria metodologia e i propri mezzi. Inoltre, accanto allo Stato, tutti i gruppi, le associazioni, i sindacati, le comunità locali e i corpi intermedi devono assumere e realizzare la responsabilità educativa che compete a ciascuno di loro.

Alle ragioni enunciate sopra va aggiunto che la società odierna si caratterizza per la *complessità* sempre più spinta di strutture, procedure, contenuti. Tale complessità comporta il venire meno di ogni pretesa monopolistica di qualsiasi istituzione. In altre parole, non è possibile soddisfare l'attuale molteplicità di bisogni con risposte uniformi o strutture unitarie, ma l'offerta va diversificata il più possibile attraverso un intervento a rete. La società

complessa è anche una società a-centrica: in altre parole si qualifica per la mancanza di un unico centro e per la sua sostituzione con una pluralità di centri. Il fenomeno si riflette sul piano micro in quanto la persona stenta a trovare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente e ordinato nel quale situare la propria vita. Siccome il fornire tale quadro di riferimento è compito primario dell'educazione, bisognerà che il policentrismo formativo sia accompagnato dalla realizzazione di un *vero sistema*.

L'articolato del governo *assume* decisamente questo orientamento. Infatti, all'art. 1 afferma che "il sistema di istruzione e di formazione si articola in: a) scuola dell'infanzia, istruzione primaria e secondaria; b) formazione professionale; c) formazione superiore non universitaria; d) istruzione superiore universitaria; e) formazione continua". L'unico *problema* è che tale sistema non si presenta integrale perché la scuola non statale non viene menzionata come uno dei suoi sottosistemi;

2) sull'esempio di altri paesi della Comunità Europea, **innalzamento della durata dell'istruzione obbligatoria** a complessivi dodici anni di cui dieci a tempo pieno e due anche a tempo parziale in alternanza formazione-lavoro, se si vuole veramente assicurare ai giovani quell'ampia formazione di base idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento, la prosecuzione degli studi, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsabile alla vita democratica. Infatti, i giovani che subito dopo il completamento dell'obbligo vogliono inserirsi nel mondo del lavoro vanno aiutati nella ricerca di un'occupazione attraverso i contratti di apprendistato e sostenuti nell'esercizio del mestiere da un completamento a tempo parziale della formazione culturale e professionale. L'introduzione dell'obbligo a tempo parziale dovrebbe sia essere focalizzato sulla FP sia costituire la premessa alla statuizione del diritto-dovere per tutti della qualifica per poter lavorare.

Mi sembra che l'articolato vada *in questa direzione*. Bisogna tuttavia dire che la strategia di assicurare a tutti coloro che escono dopo 10 anni un contratto di apprendistato non viene indicata esplicitamente nel documento, mentre la scelta dell'obbligo a tempo parziale lo richiederebbe opportunamente;

3) **riconoscimento del ruolo paritario della FP**. Del sistema formativo integrato la FP è parte legittima, non sussidiaria. E' opportuno pertanto che la FP diventi un canale percorribile di pari dignità anche per soddisfare l'obbligo di istruzione perché essa offre un approccio più concreto e sperimentale ad una porzione consistente di alunni al fine di acquisire gli standard culturali fissati per l'istruzione dell'obbligo. Tale possibilità non va vista come un "compromesso", ma come un ampliamento reale del "diritto alla formazione", nel senso di un avvicinamento a quella "equivalenza dei risultati" — piuttosto che dei programmi, dei contenuti o delle strutture — oggi internazionalmente affermata come principio cardine dei sistemi educativi. La pari dignità della FP candida inoltre questo segmento a ottenere un sostegno

adeguato non solo per i corsi di I livello ma anche per quelli di II, per i corsi di formazione-lavoro, per quelli post-qualifica e post-diploma e per la formazione continua, in modo che l'offerta di FP non sia rivolta più prevalentemente a un'utenza giovane, ma si apra a diverse fasce di destinatari dai giovani agli adulti in differenti situazioni di studio e di lavoro.

Il riconoscimento della FP *nell'elevazione dell'obbligo* da parte dell'articolato del governo è apprezzabile soltanto nel senso che il documento non la esclude; *non è invece accettabile* per la modalità scelta in quanto non prevede la FP come canale percorribile di pari dignità. In altre parole la proposta governativa confina la FP in una condizione ancillare, subordinata, accidentale e condizionata, per cui viene ridotta a una semplice appendice di laboratorio della scuola. Al contrario, la FP, pur con le opportune garanzie sul piano culturale, che tuttavia non la devono snaturare, va mantenuta nell'obbligo in una condizione di eguaglianza con la scuola.

È pienamente valido nell'articolato il riconoscimento della FP *come sottosistema* formativo alla pari con la scuola. Inoltre, si accetta che la frequentazione positiva di segmenti della FP comporta l'acquisizione di crediti che potranno essere fatti valere per l'ingresso nell'istruzione. La formazione superiore non universitaria sembra poi affidata prioritariamente alla FP dato che essa non è immaginata in continuità con la scuola secondaria, anche se questa potrà partecipare alla attivazione di tale sottosistema.

Rimangono tuttavia *non chiarite* alcune questioni importanti. L'introduzione dell'obbligo a tempo parziale avrebbe dovuto essere focalizzato sulla FP, mentre se è vero che essa partecipa, il suo intervento potrebbe essere messo sotto tutela della istruzione professionale attraverso l'integrazione. Inoltre, l'articolato non cita più aree che erano state attribuite alla FP nel documento del gennaio e dal Ministro nella audizione parlamentare del 20.6.96, quali: l'apprendistato e i contratti f/l; l'alternanza formazione e lavoro; l'arricchimento, l'integrazione e la specializzazione nel corso dei trienni della SSS; l'orientamento e il recupero delle situazioni difficili. Sarebbe grave se la FP ne fosse esclusa. Anche la formazione continua risulta invasa dalla scuola;

4) varo della riforma della secondaria superiore che assicuri l'ampliamento e il rafforzamento della formazione culturale entro ambiti di studio orientati verso un ampio ventaglio di sbocchi professionali. Più in particolare, si tratta di eliminare la marcata gerarchizzazione fra i vari tipi di SSS, di razionalizzare il numero degli indirizzi oggi esistenti, di portare la durata a 4 anni in linea con la media dell'Unione Europea quanto all'età di completamento della SSS, di dare adeguato spessore alla componente culturale generale e alla professionalità di base, di introdurre nei piani di studio un'area comune e una pluralità di indirizzi, di inserire nei piani di studio discipline richieste dallo sviluppo culturale e sociale, di prevedere metodologie rispettose della centralità degli alunni e della dignità degli studi, di porre alla base di tutto la logica dell'autonomia e del progetto.

A questo punto intendo prendere posizione sulla *rottura* che il documento di lavoro del governo introduce sul piano strutturale rispetto alle linee tradizionali di tendenza entro le quali si è mossa la riforma del nostro sistema formativo. A mio parere tale cambiamento di direzione crea più problemi di quelli che vuole risolvere.

Ricordo anzitutto che in Europa, a partire dagli anni '80, la priorità nelle riforme viene data alle *innovazioni qualitative* sulle strutturali. I cambi nelle strutture si possono attuare senza problemi quando si è proceduto a un rinnovamento qualitativo, mentre i primi da soli difficilmente riescono ad elevare la qualità. Più specificamente, dato che i risultati formativi sembrano entro certi limiti relativamente indipendenti dagli aspetti strutturali, l'attenzione viene concentrata prevalentemente sugli obiettivi, i contenuti e i metodi.

La riforma strutturale proposta riguarda per una parte consistente *livelli che sono stati innovati da poco* — le elementari — o che sono bisognosi solo di ritocchi perché il cambiamento, pur apportato da molto tempo, è generalmente considerato ancora valido — la scuola media unica. Inoltre, essa cozza con una impostazione su cui da anni si insiste da parte di tutti i progetti di riforma e che è entrata ormai nella mentalità degli insegnanti (il modulo 5+3+2+3): a questo punto si corre il rischio di una resistenza passiva da parte dei docenti e dei sindacati che potrebbe mettere in forse i risultati del mutamento voluto. Per non parlare poi dello spreco di energie che si sono profuse nella Commissione Brocca e le cui proposte verrebbero messe da parte per ricominciare completamente da capo.

Più che cambiare tutto il quadro strutturale, il documento dovrebbe concentrarsi sui *veri problemi* quali la elevazione dell'obbligo, la riforma della secondaria superiore, la creazione di un autentico e serio canale di FP, lo sviluppo e la sistemazione dei corsi post-secondari, la realizzazione di un vero sistema di formazione continua, l'elevazione della qualità dell'insegnamento e dell'organizzazione scolastica. Ciò non significa che il testo del governo non contenga *proposte interessanti*: soltanto che queste possono essere valorizzate anche nell'attuale quadro strutturale. Mi riferisco in particolare: alla eliminazione di barriere troppo rigide fra i diversi ordini e gradi di istruzione; alla messa a regime dei risultati della commissione parlamentare di verifica della riforma delle elementari; alla introduzione nella scuola media di opzioni già a partire dal secondo anno per eliminare l'attuale uniformità di offerta e più in generale all'adeguamento dei suoi programmi; all'allineamento della età terminale della SSS ai 18 anni come nel resto d'Europa;

5) introdurre i corsi post-secondari per fornire la formazione professionale a livello di specializzazione spinta. Pertanto, le caratteristiche di un sistema post-secondario potrebbero essere le seguenti: formazione di tecnici specialistici di livello medio-alto; gestione da parte di una rete di soggetti istituzionali interessati (le Regioni, gli enti di formazione e il Ministero del Lavoro; il Ministero della PI e le istituzioni scolastiche; il MURST; le impre-

se e i sindacati) con il coordinamento assicurato dalle Regioni nel quadro di accordi di programma; stretto rapporto con l'evoluzione della domanda; definizione di una cornice consistente in una legge-quadro nazionale e in una programmazione nazionale per la formazione continua; predisposizione di una struttura e di un'organizzazione flessibili; promozione dell'integrazione delle risorse sia finanziarie, sia di docenti; istituzione di un organismo, dotato di competenze tecniche e di autorità scientifica, per l'assistenza tecnica, la validazione e il controllo dei corsi.

Da questo punto di vista non si può non *consentire* con l'introduzione da parte dell'articolato del governo dei corsi post-secondari per fornire la formazione professionale a livello di specializzazione spinta dato che questa non viene più offerta dalla secondaria superiore che, invece, impartirà la professionalità di base: tale spostamento si giustifica tra l'altro con l'esplosione delle conoscenze e della tecnologia;

6) potenziamento dell'orientamento scolastico-professionale sia come dimensione essenziale dei processi di insegnamento-apprendimento sia come offerta di servizi efficaci. Tale attività va attuata dando anzitutto priorità alla valenza formativa che significa scelta della centralità del giovane e finalizzazione all'autorientamento. Si tratta, in altri termini, di elaborare un percorso di maturazione in cui i vari aspetti della personalità dell'individuo — interessi, attitudini, valori, capacità, competenze ed esigenze del mondo produttivo — si chiariscono piano piano al giovane e lo aiutano a delineare un iter in sintonia con le finalità che egli intende liberamente perseguire. Inoltre si dovranno al tempo stesso perseguire finalità di studio/pianificazione in funzione delle "reali" opportunità formativo-occupazionali offerte dal mercato del lavoro locale;

7) realizzazione di un sistema di formazione continua o di alternanza formazione/lavoro che dovrebbe comprendere percorsi di riqualificazione, riconversione e mobilità. Essa va immaginata in stretta connessione con gli altri percorsi in particolare con la FP a cui va riconosciuto uno spazio adeguato. Inoltre, presuppone una contrattazione tra le parti sociali, richiede la presenza di incentivazioni ed esige la definizione della qualità dell'offerta. In proposito ricordo che la legge Bassanini n.59/97 prevede che le istituzioni scolastiche possano realizzare percorsi formativi per gli adulti e partecipare a programmi di raccordo con il mondo del lavoro in collaborazione con le Regioni; inoltre, gli accordi tra governo e parti sociali si spingono fino a delineare la predisposizione di percorsi strutturati di formazione continua, trasferendo gradualmente ed integralmente a questa prospettiva strategica il contributo dello 0.30% già a carico delle aziende (Ransenigo, 1997).

Mi sembra che il documento del governo *vada nel senso* sia di rafforzare l'orientamento sia di realizzare la formazione continua.

In conclusione, bisogna superare lo scollamento tra scuola, FP, Università e sistema delle imprese e avviare una collaborazione e una integrazione

feconda tra i diversi sottosistemi per dare ai giovani quella cultura professionale che dovrebbe consentire loro di entrare da protagonisti anche nel mondo del lavoro del terzo millennio.

BIBLIOGRAFIA

- BARGAGLI M. et alii, *Scuola e mercato del lavoro*, Bologna, Il Mulino, 1973.
- BARGAGLI M. (Ed.), *Istruzione legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, 1978.
- BENADUSI L., *Scuola, riproduzione e mutamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.
- BENGTSSON J., *The Interaction between Education and the Economy*, CELED/CSCCE (93) 9, Strasbourg, Council of Europe, 17 November 1993.
- BESOZZI E., *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, NIS, 1993.
- BOWLES S. - H. GINTIS, *L'istruzione nel capitalismo maturo*, Bologna, Zanichelli, 1979.
- BUTERA F., *Dalle occupazioni industriali alle nuove professioni*, Milano, Angeli, 1989.
- BUZZI C. - A. CAVALLI - A. DE LILLO (Edd.), *Giovani verso il duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1997.
- CAFFELLO F.S. - M. DEI - M. ROSSI (Edd.), *L'immobilità sociale*, Bologna, Il Mulino, 1982.
- CARNOY M. et alii, *Reflections on the New World Economy in the Information Age*, University Park Pennsylvania, Pennsylvania State University Press, 1993.
- CAVALLI A. - A. DE LILLO (Edd.), *Giovani anni '90. Terzo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1993.
- CENSIS, *28° rapporto sulla situazione sociale del paese. 1994*, Milano, ANGELI, 1994.
- CENSIS, *31° rapporto sulla situazione sociale del paese. 1997*, Milano, ANGELI, 1997.
- COBALTI A., *Sociologia dell'educazione*, Milano, Angeli, 1988.
- COLLINS R., *Sociologia*, Bologna, Zanichelli, 1980.
- CONFINDUSTRIA E ASSOLOMBARDA, *Emergenza formazione*, Roma, SIPI, 1992.
- CRESSON E. - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1996.
- DELORS J. et alii, *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions Unesco/Editions Odile Jacob, 1996.
- DONATI P. - I. COLOZZI (Edd.), *Giovani e generazioni*, Bologna, Il Mulino, 1997.
- FEMMINIS S., *La condizione giovanile in Italia nel Rapporto IARD 1996*, in "Aggiornamenti Sociali", 48 (1997), n. 3, pp. 245-256.
- Formazione Professionale regionale, documento Berlinguer, accordo per il lavoro*. Documento CONFAP approvato dal Consiglio di Presidenza Roma, 6 marzo 1997, in "RESSEGNA CNOS", 13 (1997), n.2, pp.109-113.
- GALGAND A., *La qualità totale*, Milano, Edizioni Il Sole-24 ore, 1992.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1995*, Milano, Angeli, 1995.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1996*, Milano, Angeli, 1996.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1997*, Milano, Angeli, 1997.
- KARABEL J. - A.H. HALSEY (Edd.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977.
- MALIZIA G., *Riordino dei cicli e sistema formativo integrato*, in "Rassegna CNOS", 13 (1997), n. 2, pp. 33-45.
- MASTAGOSTINO B., *Disoccupazione, crescita senza freni*, in "Avvenire", (Giovedì 27 marzo 1997), p. 9.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Riordino dei cicli scolastici (documento di lavoro)*, Roma, gennaio 1997.
- PASSERON J.-C., *L'inflazione dei titoli scolastici sul mercato del lavoro e il mercato dei beni simbolici*, in: CAFFELLO F.S. - M. DEI - M. ROSSI (Edd.), *L'immobilità sociale*, Bologna, Il Mulino, 1982, pp. 297-327.

- RAIVOLA R., *Education for Work in Post-Industrial Society*, The 16th CESE Conference, Copenhagen, June 26-30, 1994.
- RAKSENIGO P., *Il sistema di formazione professionale regionale dagli accordi tra Governo e Parti Sociali al documento Berlinguer*, in "Rassegna CNOS", 13 (1997), n. 2, pp. 15-32.
- RIBOLZI L., *Processi formativi e struttura sociale*, Brescia, La Scuola, 2 ed, 1988.
- RIBOLZI L., *Sociologia e processi formativi*, Brescia, La Scuola, 1993.
- SAHA L.J. - I. FÄGERLIND, *Education and Development*, in T. HUSEN - T.N. POSTLETHWAITE (Edd.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, 2 ed., 19494, pp. 1648-1655.
- TUFROS M., *Education and Informal Labor Markets*, in T. HUSEN - T.N. POSTLETHWAITE (Edd.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, 2 ed, 1994, 1676-1681.
- VANISCOTTE F., *L'Europa dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1994.