

---

# Occupazione giovanile e riforma Moratti: quali prospettive?<sup>1</sup>

GUGLIELMO  
MALIZIA

Nel nostro paese la disoccupazione è in calo: al gennaio di questo anno ammontava all'8,7%, pari 2.187.000 persone, e registrava una diminuzione dello 0,4% rispetto al 9,1% dello stesso mese del 2003<sup>2</sup>. Nonostante ciò, rimane consistente e colloca l'Italia tra gli Stati dell'UE con maggiori difficoltà; inoltre, come si sa, essa colpisce maggiormente i giovani<sup>3</sup>. L'interrogativo a cui questo articolo vuol tentare di dare una prima risposta riguarda il contributo che la riforma Moratti può offrire alla soluzione del problema appena accennato. Prima però di affrontare direttamente la questione, è bene chiarire i termini in relazione alla società della co-

*Elevati livelli di crescita economica e la diffusione dell'istruzione e della formazione non bastano alla piena realizzazione della persona. La crescita umana richiede di non fermarsi all'acquisizione di competenze e capacità di lavoro. L'esame della società della conoscenza, del lavoro e dell'economia porta a valorizzare l'istruzione e la formazione e rende possibile una prima valutazione in prospettiva personalistica dei nuovi percorsi proposti dalla riforma Moratti*

<sup>1</sup> Pubblicato in "Docete", 49 (2004), n. 8, pp. 399-410.

<sup>2</sup> Cfr. E. MARRO, *Disoccupazione in calo, la carica dei cinquantenni*, in "Corriere della Sera", 129 (31 marzo 2004), n. 75, p. 5.

<sup>3</sup> Secondo gli ultimi dati disponibili il tasso di disoccupazione del gruppo di età 15-34 ammontava al 16,5%: G. MALIZIA - V. PIERONI, *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow-up*, Roma, 2003, p. 28.

noscenza e cercare di richiamare in sintesi le principali teorie circa i rapporti su istruzione, formazione ed economia<sup>4</sup>.

## **1. SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA, ECONOMIA E LAVORO**

Le tecnologie dell'informazione, informatiche e telematiche, hanno provocato nell'ultimo decennio uno scenario di radicale transizione sociale verso nuove forme di vita e di organizzazione sociale che ha fatto parlare di "società della conoscenza". I micro-processor stanno inducendo sotto i nostri occhi una "rivoluzione globale" dagli esiti non ancora chiari e scontati, che si estendono non solo alla produzione e alla comunicazione sociale, ma anche ai modi di vita e dell'esistenza individuale, familiare, sociale, mondiale. Si sono accresciute enormemente le opportunità di accedere all'informazione e al sapere, ma d'altra parte si richiedono adattamenti e competenze nuove che, se mancano, possono provocare emarginazione ed esclusione sociale.

### **1.1. Le trasformazioni sul piano economico e strutturale**

In breve si può dire che si è compiuto il passaggio da un modello industriale di economia ad uno post-industriale<sup>5</sup>. Il primo pone l'accento su una concezione quantitativa della crescita ("trarre più dal più"), sul volume della produzione, su una impostazione lineare, atomistica, gerarchica, dualistica e manipolativa del lavoro e della sua organizzazione; il secondo sottolinea la qualità e l'intensità dello sviluppo ("ottenere più dal meno"), il valore della produzione, la natura simbolica, interattiva, contestuale, partecipativa, autonoma e intellettuale dell'attività occupazionale e della sua strutturazione. Il mondo delle aziende è dominato da imprese piccole, flessibili, dinamicizzate dalla risorsa "conoscenza", capaci di produrre una vasta gamma di beni e servizi che sono molto spesso immateriali.

Sul lato negativo, le grandi imprese riducono le loro attività: le funzioni produttive di base sono conservate, mentre i servizi di supporto vengono affidati a ditte o persone esterne; per questa via, la grande industria è riuscita

<sup>4</sup> Nella redazione del presente articolo mi sono servito della mia relazione al Convegno Nazionale su "Le sfide dell'educazione. Recupero, promesse e impegni", organizzato dalla Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università, dall'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università e dal Servizio Nazionale per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana e che si è tenuto a Roma dal 12 al 14 febbraio di quest'anno. La relazione si intitolava *Economia, lavoro, educazione* e costituiva la sintesi degli interventi di S. Tagliagambe, S. Zamagni, G. Alessandrini, G. Bocca, C. Bresciani, P. Calidoni, D. Carolla, S. Chistolini, R. Di Nubila, F. Frabboni, L. Pati, G. Manzoni, G. Malizia, M. Reguzzoni, R. Rezzaghi, I. Sanna, che erano stati presentati al Seminario su "L'economia e il lavoro" del 26-27 settembre 2003.

<sup>5</sup> Cfr. G. MALIZIA - C. NANNI, *Istruzione e formazione: gli scenari europei*. In CIOFS/FP - CNOS-FAP (Edd.), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione; i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, 2002, pp. 15-42.

a ridurre la forza lavoro in maniera anche molto drastica. Il passaggio al post-industriale si accompagna anche ad un aumento dei fenomeni di precarizzazione e di de-regolazione del lavoro che mettono in crisi il tradizionale sistema di relazioni sociali. Nel contempo la globalizzazione e la informatizzazione contribuiscono ad aumentare la disoccupazione o sotto-occupazione che, a differenza della prima e della seconda rivoluzione industriale, non riesce più ad essere interamente assorbita dai settori emergenti (il quaternario). Di conseguenza i nostri sistemi sociali non riescono ad assicurare a tutti un accesso equo alla prosperità, a modalità decisionali democratiche e allo sviluppo socio-culturale personale.

La sostituzione del lavoro con capitale – da cui i vari casi di disoccupazione tecnologica – è un fenomeno antico che si manifesta a partire almeno dalla rivoluzione industriale. Ma oggi esso assume connotazioni diverse per due ragioni. Primo, tale processo investe anche le attività immateriali (cioè terziarie) dove lavorano i “colletti bianchi”, quelli cioè occupati negli uffici. Secondo, il capitale che sostituisce il lavoro non è rappresentato da macchine qualsiasi, ma dalle tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC).

Il passaggio alla società della conoscenza trasforma il senso e il modo di lavorare, nascono nuove professioni, vecchi mestieri cambiano “pelle”, altri scompaiono definitivamente. Si diversificano i mestieri e, prima ancora, le tipologie e le forme giuridiche dei rapporti occupazionali. C’è un’indubbia “intellettualizzazione” del lavoro. È richiesta la flessibilità e la mobilità occupazionale e la polivalenza della cultura professionale.

Tra i punti di debolezza del sistema formativo italiano va, in particolare, segnalata la *discrepanza*, in termini non solo di conoscenze e di competenze, ma spesso anche di attitudine e di approccio, che continua a permanere (ed anzi tende ad aggravarsi) tra le richieste del mercato del lavoro e l’insieme delle capacità offerte in uscita dal sistema formativo. Il problema è che in Italia questo divario e questa mancanza di convergenza sono frutto della separazione culturale e di esperienza fra i due mondi e genera, di conseguenza, non solo crescenti difficoltà di inserimento dei giovani nel mondo produttivo, ma anche una sempre minore possibilità, da parte del sapere tecnico e scientifico, di entrare nei processi produttivi e di incidere su di essi.

Per rispondere al meglio alle nuove esigenze si dovrà pensare a una nuova figura di lavoratore che non solo possieda i necessari requisiti tecnici, ma anche nuovi saperi di base (informatica-informazione, inglese, economia, organizzazione), capacità personali (comunicazione e relazione, lavoro cooperativo, apprendimento continuo) e anche vere e proprie virtù del lavoro (affrontare l’incertezza, risolvere problemi, sviluppare soluzioni creative).

## **1.2. Le dinamiche culturali**

Le grandi narrazioni “metafisiche”, i grandi miti dell’Occidente non riescono più a difendere le loro pretese di assolutezza, di unicità e egemonia

veritativa<sup>6</sup>. Ad un pensiero prevalentemente analitico, logico, dimostrativo si viene a contrapporre (o preferire) un pensiero più narrativo, più espositivo; alle concettualizzazioni generali si controbilanciano le molte forme dell'autobiografia, del saggio esplorativo attento alle sfumature, alle contaminazioni cognitive, ai giochi linguistici, alle ibridazioni dei punti di vista. L'assolutezza della scienza lascia il passo a modi di vedere e di esprimersi più "ermeneutici" (cioè insieme più soggettivi, più interpretativi, più comprensivi). Si parla per questo di "pensiero debole".

La secolarizzazione religiosa (cioè una vita sociale senza religione), più che come "logica conseguenza" del trionfo della scienza e dello sviluppo tecnologico, si è attuata a livello pratico (in quanto le menti e i cuori della gente si sono rivolti più che altro al consumismo, al benessere e al divertimento), ma è stata controbilanciata da un ritorno di fiamma del sacro, della magia, dei riti, di nuove forme di religiosità e da quella diffusa tendenza ad una religiosità soggettivistica e cosmica, che ha avuto la sua classica espressione nei movimenti della *New Age*, della *Next Age*, nel ricorso a "guru", a forme di pratiche tra il religioso e la cura di sé, ecc. Si è parlato di neopaganesimo e di politeismo post-cristiano, ma anche di mercato del sacro, di fiera dei misteri, di percorsi di religiosità e di mistica.

Certamente lo statuto del sapere e del conoscere si è trasformato. Agli studi della mente e della logica c'è da affiancare quelli sull'intelligenza emotiva, dei bisogni, del desiderio. La coscienza della parzialità di ogni affermazione e della sua inevitabile configurazione storica e culturale va bilanciata con la irriducibile pretesa di verità e certezza che ognuno viene ad avere quando fa un percorso conoscitivo autentico. Il problema dell'identità va "composto" con quello della molteplicità, del pluralismo, della complessità, senza per forza avere la sensazione teorica e pratica di cadute nel relativismo, nell'incertezza e nella confusione "babelica" (a cui segue solo lo scetticismo).

L'irruzione della complessità nella scienza e nella cultura ha comportato anzitutto una sempre più marcata presa di distanza dal riduzionismo, inteso come possibilità di fornire una riduzione globale effettiva di una teoria scientifica reale (ad esempio la pedagogia o la morale) a un'altra teoria scientifica reale (ad esempio l'economia) e pertanto può mettere in crisi l'economicismo<sup>7</sup>. Un'altra conseguenza è il passaggio da un'epistemologia che fonda la scienza su oggetti, forse complicati ma riducibili attraverso l'analisi, come da tre secoli ci invitava a fare "Le Discours de la Méthode", a un'epistemologia che fonda la scienza su progetti, senza dubbio complessi ma intelligibili attraverso l'atto stesso del progettare. L'unico modo per "gestire" la complessità è infatti disporre di un metodo che ci consenta di modellizzarla: ma questo modello, a sua volta, va costruito e "letto" nella sua poten-

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> Per questa sezione mi sono servito soprattutto di S. TAGLIAGAMBE, *Appunti per la relazione introduttiva*. Paper, Seminario della Conferenza Episcopale Italiana su "L'economia e il lavoro", Roma, 26-27 settembre 2003.

zialità organizzatrice. Questo legame tra complessità, organizzazione e progettazione comporta il riferimento al fatto che per affrontare in modo più efficace la complessità reale alla quale si trova costantemente esposto, il soggetto conoscente, a sua volta, si organizza, mettendo in atto forme sempre più sofisticate di complessità attiva che investono sia i processi del lavoro e della pratica in tutte le sue diverse espressioni e manifestazioni, ma anche le forme e gli stili della conoscenza teorica.

Questi movimenti dei processi storici dell'Occidente vengono a combinarsi e a scontrarsi con gli spostamenti delle popolazioni per i motivi più svariati, da quelli di tipo economico a cui si è accennato a quelli di tipo politico, culturale, turistico, dando luogo al fenomeno della multiculturalità. Essa viene a caratterizzare sempre più la vita interna delle nazioni e il quadro internazionale (seppure non senza forme di difesa nazionalistica o localistica o confessionale). A livello di cultura ciò viene ad esaltare il fenomeno del pluralismo a tutti i livelli. E inoltre può mettere in crisi i tradizionali modelli di uomo, di cultura e di sviluppo. L'invito è a trovare forme di dialogo interculturale, senza scadere nel relativismo culturale e valoriale; anzi dando luogo a dinamiche di arricchimento e di innovazione non solo genetica ma anche appunto culturale, valoriale, religiosa.

### 1.3. Giovani, educazione e occupazione

Qual è il nesso profondo che intercorre tra educazione, formazione e occupazione nell'attuale fase storica?<sup>6</sup> Per affrontare tale questione, sembra opportuno prendere le mosse dalla condizione giovanile e più in particolare da una constatazione di fatto: il giovane di oggi vive una situazione caratterizzata da una scarsità ignota alle epoche precedenti: quella della speranza. Questa carenza di speranza si nutre di alcuni miti che specificamente caratterizzano la condizione del giovane di oggi. A tre, in particolare, è conveniente volgere l'attenzione nel prosieguo.

#### a. Il mito tecnologico

Si può sintetizzare in questi termini: tutto ciò che è possibile va realizzato perché genera, aumenta il valore. Come a dire che tutto ciò che si può fare si deve fare.

Per cogliere appieno il senso di tale affermazione possiamo riferirci al problema della scelta. Quando questa consiste nel decidere tra mezzi alternativi per raggiungere un determinato fine e la domanda che attende risposta è del tipo "che cosa devo fare per ottenere ciò che voglio", il ricorso alla ragion tecnica è di per sé sufficiente. Ma quando la domanda diviene: "che cosa è bene che io voglia", vale a dire quando si tratta di scegliere tra fini diversi, la necessità di disporre di un criterio di scelta fondato sulla categoria del giudizio di valore diviene irrinunciabile. Nessun progresso tecno-

<sup>6</sup> Per questa sezione mi sono servito soprattutto di S. ZAMAGNI, *Formazione, educazione e occupazione*. Paper, Seminario della Conferenza Episcopale Italiana su "L'economia e il lavoro", Roma, 26-27 settembre 2003.

logico potrà mai fornirmi il criterio di valore sulla cui base scegliere il mio piano di vita.

Si comprende allora la portata dell'insidia che il mito tecnologico va diffondendo: far credere che l'avanzamento delle conoscenze tecnico-scientifiche sia sufficiente a risolvere *ogni* problema di scelta. E dunque che, in fondo, tutto possa risolversi con l'attesa. Sappiamo invece che tale insidia conduce ad un esito certo: che l'esistenza intera viene vissuta senza scopo e senza significato. La conclusione che si può trarre da questo argomento è che le varie agenzie educative (famiglia, scuola, associazionismo) dovrebbero smettere di preoccuparsi dei modi in cui riempire la testa dei giovani di informazioni tecniche e di insegnare loro l'uso degli strumenti più efficienti per ottimizzare il conseguimento di certi risultati.

#### b. Il mito dell'individualismo assiologico

Il secondo mito è quello dell'individualismo assiologico, di quella posizione cioè che nega il carattere basicamente relazionale della persona. L'idea fondamentale che tale mito veicola è che la realizzazione del potenziale di vita del soggetto dipende unicamente dai suoi sforzi e dalle sue abilità. È un fatto noto da tempo, anche se sistematicamente rimosso, che la cultura della modernità ha, via via, eroso il fondamento relazionale dei valori, i quali hanno acquisito una dimensione sempre più privata, facoltativa.

Quali le conseguenze più rilevanti ai fini del nostro discorso? La più macroscopica è la crescente diminuzione, nella società globalizzata, di beni relazionali cioè di quei beni nei quali l'identità e le motivazioni di coloro che interagiscono sono elementi essenziali perché il bene conferisca il vantaggio che da esso ci si attende così come lo sono, in generale, i servizi alla persona. Al loro posto vengono offerti e domandati beni posizionali, beni che conferiscono utilità per lo status che creano, per la posizione relativa nella scala sociale che il loro consumo consente di occupare. Ora, mentre nei beni relazionali la presenza e il rapporto con l'altro è di tipo cooperativo, di reciprocità (da un rapporto di amicizia tutti i partner traggono vantaggio) la caratteristica essenziale del bene posizionale è la competizione "posizionale".

Quali gli effetti più vistosi della competizione posizionale? Per un verso, il consumismo: siccome ciò che conta è il livello relativo del consumo, la competizione posizionale porta ad una gara a consumare più degli altri; per l'altro verso, la sistematica distruzione di beni relazionali (pensiamo alla solitudine crescente in cui viene vissuto il consumo nelle nostre città). Dalla congiunzione dei due effetti discende che, oltre certi livelli di consumo, l'aumento della spesa in beni materiali non accresce la "felicità".

Pertanto, a nulla serve, nelle condizioni odierne, cercare di impostare una *strategia educativa* sulla erogazione o fruizione di utilità, cioè di cose. Questo poteva, in qualche modo, andare bene ieri, quando le condizioni materiali della vita non consentivano ad ampie fasce di giovani il soddisfacimento dei bisogni materiali. Ma oggi la vera scarsità è rappresentata piuttosto dai bisogni relazionali e dunque un progetto educativo o educa alla relazionalità o non è adeguato.

### c. Il mito dell'*homo oeconomicus*

Passiamo al terzo mito, quello cioè dell'*homo oeconomicus*, un mito che si può esplicitare come segue: poiché il comportamento degli esseri umani è mosso unicamente dall'interesse proprio (*self-interest*), l'unico modo per assicurare un ordine sociale, libero ed efficiente, è quello di intervenire sugli schemi di incentivo per i soggetti. In altri termini, dall'assunto secondo il quale l'interazione personale non ha alcun valore in sé e per sé, si trae che se si vuole che un individuo faccia qualcosa, non c'è via migliore che quella di offrirgli l'incentivo adeguato alla situazione.

Ma l'impiego degli incentivi nel processo educativo è devastante. Il motivo principale è che esso segnala sempre, in qualche modo, che non vi sono buone ragioni per fare ciò che qualcuno è stato richiesto di fare, così che la sua adesione deve essere "comprata". E, infatti, l'incentivo è una forma di scambio, sia pure *sui generis*.

Ben diverso il significato del premio che viene assegnato *post-factum*, ad operazione conclusa. A differenza dell'incentivo che deve essere annunciato *ex-ante*, il premio serve a rafforzare la fiducia in sé e ad accrescere la autostima: fattori questi indispensabili in ogni rapporto educativo.

## 2. ISTRUZIONE, FORMAZIONE E MERCATO DEL LAVORO

Sul piano teorico il modello interpretativo attualmente più seguito per spiegare le relazioni tra istruzione, formazione e mercato del lavoro è quello "interattivo" che a partire dagli anni '90 ha sostituito l'impostazione "domandista" del capitale umano<sup>9</sup>. Le relazioni tra istruzione e formazione da una parte e crescita economica dall'altra non si può basare solo sulla domanda di lavoro, ma bisogna parimenti prendere in considerazione attenta la qualità dell'offerta. L'impianto e la qualità delle attività imprenditoriali non possono prescindere dalla presenza in loco delle necessarie competenze per svolgerle. Assicurare più e migliore istruzione e formazione a tutti e soprattutto a quanti sono disoccupati o sottoccupati, benché possa comportare nel breve termine spese consistenti, tuttavia è segno di una visione strategica che nel lungo periodo offre dei ritorni ben superiori agli svantaggi del momento. L'analisi della domanda di lavoro possiede una rilevanza centrale per la definizione delle politiche educative; però, sarebbe errato da parte delle imprese perseguire una politica autoreferenziale, ma devono anch'esse mettersi al servizio della istruzione e della formazione delle persone e tener conto dei valori che queste esprimono. Si richiede pertanto un monitoraggio costante delle istanze della domanda e dell'offerta per giungere ad elaborare strategie concertate, mentre ogni politica a senso unico da parte del sistema economico sarebbe necessariamente perdente. Gli interventi del governo sul lavoro non possono consistere in una semplice presa d'atto dei dati econo-

<sup>9</sup> Cfr. G. MALIZIA - V. PIERONI, *o.c.*.

mici, ma devono prendere in considerazione attenta le correlazioni tra le dinamiche dello sviluppo e i bisogni dei singoli e dei gruppi. In questo contesto il modello "interazionista" non rifiuta il meglio di quello "domandista", ma provvede a integrarlo.

L'intervento pubblico non è più focalizzato come nel passato sul sostegno alla domanda aggregata da parte dello Stato secondo la tradizionale impostazione keynesiana, ma mira a favorire in una prospettiva di natura promozionale l'incontro tra domanda e offerta e ad aiutare le persone che nel mercato del lavoro si trovano in una condizione di debolezza come giovani, donne, cassintegrati, disoccupati di lungo periodo, extracomunitari. Tenuto conto anche della natura eterogenea, discontinua e segmentata del mercato del lavoro, viene predisposto un ampio ventaglio di misure di politica attiva rivolte a rispondere in maniera flessibile alla complessità della domanda e dell'offerta: tra esse assume una posizione centrale la formazione professionale. Infatti, la garanzia del lavoro non coincide più con il posto fisso assicurato a vita, ma consiste in una gamma di dispositivi mirati ad elevare il livello di istruzione e di formazione del soggetto e l'efficienza del mercato del lavoro allo scopo che il lavoratore possa beneficiare del massimo di possibilità nei percorsi di mobilità tra una impresa e l'altra e nell'alternanza tra formazione e lavoro.

L'attuale recupero della centralità del capitale umano e della relazione tra istruzione e formazione da una parte e occupazione dall'altra non è più interpretabile in senso meccanicistico e automatico. Infatti, si è ormai pienamente consapevoli degli stretti rapporti che intercorrono tra sistemi educativo, produttivo ed occupazionale. L'interpenetrazione che si registra tra sfera sociale e sfera economica, il radicamento dell'economia nella società portano a una prospettiva multidimensionale dello sviluppo che fonda la presenza di molteplici e differenziati itinerari di crescita il cui successo è condizionato dalle interazioni specifiche che si creano in un determinato contesto tra variabili di diversa natura. In questo quadro l'investimento in istruzione e formazione non viene più visto solo come una scelta individuale effettuata in nome di una razionalità esclusivamente strumentale, ma è interpretato in un'ottica più complessa che prende in considerazione vari altri fattori quali i mercati di lavoro particolari come quelli "interni", la contrattazione tra organizzazioni datoriali e sindacali, la disparità nella distribuzione delle ricchezze, il quadro istituzionale in cui le scelte si collocano. La valenza dell'investimento in istruzione e in formazione non viene più calcolata sulla base soltanto dell'aumento del reddito, ma anche in termini di crescita di occupabilità del lavoratore e di adeguamento alle esigenze delle imprese e alle innovazioni tecnologiche e organizzative.

Questo non significa che non rimangano dei problemi importanti da affrontare. Anche oggi un livello alto di istruzione e di formazione facilita il reperimento di una occupazione, ma non offre alcuna sicurezza che la si trovi veramente e soprattutto che corrisponda al titolo posseduto. Quest'ultimo è raggiunto da fenomeni di svalutazione e di inflazione che compor-

tano una crescita continua verso l'alto del grado di istruzione formale necessario per inserirsi nel mercato del lavoro, mentre tendono a marginalizzare chi vi entra con credenziali educative deboli. A loro volta queste sono sempre più un segno formale del livello di qualifica raggiunto, mentre sempre di meno riescono a svolgere una funzione di filtro delle persone più capaci o a indicare le conoscenze e le competenze realmente possedute. È anche entrato in crisi il monopolio del sistema di istruzione come unico canale di trasmissione dei saperi e di formazione.

Tuttavia il limite maggiore del modello "interattivo" risiede altrove. Pur presentando un insieme di vantaggi rispetto a quello "domandista" di cui supera l'autoreferenzialità del sistema economico, e valorizza invece le connessioni di quest'ultimo con il sistema educativo, il ruolo dell'istruzione e della formazione professionale iniziali e ricorrenti, l'attenzione alle attitudini dei singoli, la sensibilità sociale, l'imparare ad apprendere, la concertazione e la negoziazione, tuttavia non incide se non marginalmente sull'assunto principale del modello "domandista" secondo il quale il significato e il bene di ciascuno vengono a coincidere con l'utile e il produttivo. L'occupabilità del soggetto assume a valore fondamentale e nessuno può discostarsi sostanzialmente dal modello di uomo o di donna che lo sviluppo economico di un certo periodo storico richiede.

Diversa è la portata e l'incidenza di un modello "personalista" che ponga al centro la persona e non il sistema economico o le imprese o l'occupabilità. In questo caso è la persona che diviene il fine a cui vengono subordinati la crescita e i processi di istruzione/formazione. Pertanto, lo sviluppo non ha senso se dovesse ledere anche un solo soggetto. L'istruzione e la formazione non hanno valore in se stesse, ma in quanto sono considerate da ciascuno uno strumento significativo per perfezionarsi e rendersi migliore. Inoltre esse non si giustificano in quanto esigenze oggettive del tempo, ma perché le persone vi riconoscono un'esperienza che le fa crescere. Livelli anche molto elevati di crescita economica e una estrema diffusione dell'istruzione e della formazione non sono sufficienti se al tempo stesso non rendono più persona ogni persona. Non è accettabile che la realizzazione dell'uomo si riduca al suo lavoro: il percorso da realizzare è invece quello opposto di rendere il lavoro, l'occupabilità e l'economia strumenti per sviluppare al pieno ogni persona e tutta la persona.

### **3. UNA VALUTAZIONE DEL NUOVO PERCORSO DELL'ISTRUZIONE E DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE**

Mi sembra che nella riforma Moratti (legge n. 53/2003) si possa riscontrare l'adozione in modo sostanziale del modello "personalistico" dei rapporti tra istruzione e formazione professionale da una parte e sviluppo socio-economico dall'altra: i motivi sono vari e cercherò di focalizzarli sinteticamente nel prosieguo.

Inizio con alcune considerazioni generali<sup>10</sup>. Bisogna riconoscere alla legge delega il merito di essersi mossa all'interno di una prospettiva neo-umanistica e solidaristica, ponendo al centro del sistema educativo di istruzione e di formazione la crescita e la valorizzazione della persona umana. Tuttavia si sarebbe dovuto con più coraggio esplicitare l'ipotesi della scuola della società civile, mentre nella riforma "Moratti" che, pure, intende delineare le norme generali sull'istruzione, manca il riferimento esplicito al fatto che il nostro sistema educativo nazionale non è composto solo da scuole statali, ma anche dalle scuole paritarie private e degli enti locali. La legge delega avrebbe dovuto anche affermare che l'educazione religiosa costituisce una dimensione essenziale del curriculum sia dell'istruzione che della formazione e che va sviluppata (e verificata) anche nel contesto *obbligatorio dei piani di studio*, mentre nella proposta si parla solo di formazione spirituale e morale: in ogni caso, questa disposizione costituisce un grande passo avanti non solo rispetto alla legge Berlinguer/De Mauro che non parlava di spirituale, ma anche in relazione alla maggior parte dei paesi e persino nei confronti dello stesso rapporto Delors che richiama all'inizio la dimensione senza svilupparla come a sé stante, ma includendola in quella morale per non urtare la suscettibilità di alcuno.

Molte sono le ragioni che militano a favore della scelta a 14 anni tra scuola e formazione professionale.

Anzitutto, la psicologia evolutiva ha messo in risalto come lo stadio 10-14 anni costituisca una fase della vita con una sua identità specifica, nella quale matura progressivamente la capacità di scelta consapevole.

Inoltre, non va dimenticato che allo stato attuale i *drop-out* della terza media sono oltre 35.000 ogni anno e certamente non si potrebbe pensare di obbligarli per altri due anni ad un percorso scolastico.

L'indagine effettuata dall'ISTAT in occasione degli Stati Generali mette in evidenza come la gran parte dei genitori e dei docenti e oltre il 40% degli studenti sono d'accordo con la scelta dei due percorsi a 14 anni<sup>11</sup>.

Da ultimo, le ricerche sull'attuazione del nuovo obbligo di istruzione stanno ponendo in risalto che la legge n. 9/1999 ha gravemente danneggiato gli adolescenti, soprattutto i più svantaggiati e in difficoltà, obbligandoli ad iscriversi ad una scuola che li costringe a un parcheggio di un anno o li tiene lontano dalla formazione professionale, sebbene l'obiettivo della legge 30/2000 fosse quello di introdurre un canale paritario di formazione professionale per togliere l'Italia dalla posizione di fanalino di coda in cui si trova a questo proposito<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Cfr. G. MALIZIA - C. NANNI, *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*, in "Orientamenti Pedagogici", 50 (2003), n. 5, pp. 873-904.

<sup>11</sup> Cfr. V. BURATTA - L.L. SABBADINI, *Organizzazione e funzionamento della scuola: quanto la conoscono e che cosa ne pensano i protagonisti*, in "Annali dell'Istruzione", 47 (2001), n. 1-2, pp. 179-244.

<sup>12</sup> Cfr. G. MALIZIA - D. NICOLI - V. PIERONI (Edd.), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP*. Rapporto finale, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2002.

Anche l'analisi comparativa non offre argomenti ai critici del provvedimento. Riporto alla lettera le conclusioni che M. Reguzzoni ha condotto recentemente sul tema: "Non si può dire che l'Italia dando la possibilità di formazione professionale prima dei 15 anni, sarebbe fuori degli ordinamenti europei, perché appare che in Europa esistono tutte le combinazioni possibili di formazione per i giovani di quella età"<sup>13</sup>.

Anche l'iniziativa di introdurre un percorso graduale e continuo di formazione professionale parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni, che porti all'acquisizione di qualifiche e titoli è in piena linea con le tendenze più diffuse e avanzate del nostro continente. Infatti, la formazione professionale non viene più concepita nella gran parte di paesi europei come un addestramento finalizzato esclusivamente all'insegnamento di destrezze manuali, né la distinzione con l'istruzione è vista nel fatto che questa si focalizza nell'acquisizione di saperi in qualche misura astratti rispetto al contesto, mentre quella si occupa della loro realizzazione nel mercato del lavoro o nel fatto che l'oggetto è differente, essendo la cultura del lavoro quello proprio della formazione professionale, perché anche la scuola si interessa di cultura del lavoro. La formazione professionale non è qualcosa di marginale o di terminale, ma rappresenta un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale. Questo tuttavia non significa che sia la stessa cosa dell'istruzione: conoscere con l'obiettivo principale di agire, costruire e produrre non può essere confuso con il conoscere e agire con l'intento prioritario di conoscere.

In ogni caso la legge Moratti, secondo alcuni, interromperebbe una deriva delle politiche di riforma della secondaria superiore che ha dominato la scena dal 1971 al 2001 e che si basava su quattro pilastri: una concezione del lavoro non bisognoso di istruzione/formazione, l'educatività come caratteristica esclusiva della scuola, la natura «ospedaliera» della formazione professionale, la dissociazione tra cultura e professionalità. Essa supererebbe, invece, la tradizionale gerarchizzazione e separatezza tra sistema dei licei e sistema dell'istruzione e della formazione professionale; eviterebbe ogni confusione tra i due, affermandone la pari dignità culturale; riscoprirebbe la cultura del lavoro e delle professioni<sup>14</sup>.

Il documento del MIUR su «I licei nel secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione» che dovrebbe divenire parte del «Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione», distingue tra «istituti» dell'istruzione e formazione professionale e «licei»<sup>15</sup>. I primi promuovono «sapere» e «cultura» attraverso le cono-

<sup>13</sup> M. REGUZZONI, *Obbligo scolastico e formazione professionale*, in "Aggiornamenti Sociali", 53 (2002), n.09-10, p. 645.

<sup>14</sup> Cfr. G. BERTAGNA, *Gli indirizzi del Liceo, le abitudini del passato le possibili novità della Riforma Moratti*, in "Nuova Secondaria", XX (2003), n. 10, pp. 22-32.

<sup>15</sup> Cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *I licei nel secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione*. Paper, Fiuggi, 27-28 febbraio 2003.

scienze e le abilità necessarie per impadronirsi di determinate competenze tecnico-professionali più o meno consolidate. I Licei intendono raggiungere la medesima finalità attraverso le conoscenze e le abilità necessarie per poter esercitare le competenze teoretiche funzionali, da un lato, a un'ulteriore specializzazione conoscitiva da realizzare nell'ambito dell'università, dall'altro, all'acquisizione di successive competenze tecnico-professionali complesse da promuovere nei corsi di laurea, nella formazione professionale superiore, nell'alta formazione e anche direttamente nel lavoro.

A questo punto ci permettiamo di avanzare alcune ipotesi in vista della elaborazione di una proposta unitaria, organica, pedagogicamente fondata e sistematica di quella parte del profilo educativo, delle indicazioni nazionali e delle raccomandazioni che riguarderà il sistema di istruzione e formazione professionale. Anzitutto vanno chiaramente riaffermati i principi, non per tutti evidenti: vale adire che esso è finalizzato alla formazione integrale della persona in collegamento con i territori di riferimento e le realtà economiche e del lavoro e va dotato di strategie specifiche mirate a una pedagogia del successo. Il nuovo canale dovrebbe possedere rispetto ai licei una peculiare metodologia formativa basata su compiti reali, una vera *didattica attiva*, fondata sull'apprendimento dall'esperienza anche tramite tirocinio/stage formativo in stretta collaborazione con le imprese del settore di riferimento. Inoltre, gli dovrà essere assicurata *rilevanza orientativa*, in modo da sviluppare nella persona la consapevolezza circa le sue prerogative, il progetto personale, il percorso intrapreso, comprese quindi le capacità personali quali la consapevolezza di sé, la comunicazione e la relazione con gli altri, la disposizione all'autonomia, alla responsabilità e alla soluzione dei problemi, il rispetto delle regole organizzative, la disposizione ad apprendere dall'esperienza. Carattere fondamentale della metodologia da adottare è una forte integrazione tra le dimensioni del sapere, saper fare, saper agire e saper essere, al fine di favorire una chiara circolarità tra pratica e teoria, tra attività operativa e attività di riflessione sui significati dell'agire, mentre ogni sapere teorico dovrà trovare continuo collegamento e applicazione in azioni concrete.

A monte andranno garantite una serie di condizioni di sistema che possano assicurare una offerta formativa diffusa su tutto il territorio nazionale e che raccolga una percentuale vicina alla metà di una leva d'età. Per il principio di sussidiarietà l'appartenenza al nuovo canale non significa l'adesione a un unico modello gestionale predeterminato, ma è consentita una varietà di soluzioni operative. Il modello di offerta delinea un percorso formativo progressivo, che è aperto a sbocchi sia in verticale sia in orizzontale, senza mai precludere la possibilità di proseguimento diretto nei percorsi formativi successivi al termine di ciascun ciclo, e che consente alla persona di avanzare nel proprio cammino procedendo per livelli successivi di intervento/comprendimento della realtà, seguendo tre tappe tipiche, corrispondenti ad altrettanti titoli: di qualifica (certificato di qualifica professionale); tecnico (diploma di formazione professionale); quadro/tecnico superiore (diploma di formazione professionale superiore). Al nuovo canale vanno garantite sta-

bilità di organici, autonomia, distribuzione diffusa sul territorio e certezza di finanziamenti con esclusione dei bandi, trattandosi di attività formative destinate a minori per cui vale l'obbligo formativo. Ciò coinvolge competenze differenziate a livello nazionale, regionale e locale.

Il quadro appena delineato ci permette di avanzare una prima valutazione dell'Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione<sup>16</sup>.

È senz'altro positivo che l'attivazione dei corsi di istruzione e di formazione professionale, rivolti alle ragazze e ai ragazzi che, concluso il primo ciclo di studi, manifestino la volontà di accedervi, non sia stata rimandata a un momento successivo all'emanazione dello specifico decreto legislativo. Il raggiungimento dell'accordo e l'emanazione del testo hanno evitato la perdita di un altro anno scolastico-formativo. In questa stessa linea è da considerare un passo avanti l'affermazione che i percorsi appena citati debbano avere una durata almeno triennale. Inoltre, ai fini dei passaggi fra sistemi vengono riconosciuti i crediti formativi, acquisiti non solo negli itinerari appena ricordati, ma anche sull'apprendistato; in aggiunta si conviene sull'esigenza di attivare un percorso articolato di partenariato istituzionale a livello nazionale, entro il 15 settembre 2003, in raccordo con il livello regionale, per la definizione degli standard formativi minimi.

Il problema sarà, anche qui, in primo luogo, il rispetto dei tempi tecnici.

Ma a un livello pedagogico più profondo non sembra superata nell'impostazione dell'accordo la natura di «crocerozza» che viene attribuita ancora preminentemente al canale di istruzione e di formazione professionale (cioè di puro salvataggio di «*drop-out*»). Sembra inoltre che continui a essere messa in primo piano una idea di «integrazione» che riduce la formazione professionale a laboratorio tecnico della scuola. L'accordo pare anche legittimare unicamente l'impostazione disciplinare a scapito di quella di area. Inoltre, vanno sottolineate due assenze: delle azioni di personalizzazione e della continuità formativa verso la formazione superiore.

Peraltro, su questa materia c'è da fare i conti con prassi e opinioni piuttosto distanti dall'impostazione ministeriale: si allude per un verso alla legge Bastico dell'Emilia Romagna che di fatto tende ad accreditare solo la formula della integrazione sopraddetta, e peraltro verso alle proposte della Confindustria che chiedono di situare l'aristocrazia dell'istruzione tecnica tra gli indirizzi del liceo tecnologico<sup>17</sup>. Questa seconda opinione circola anche tra operatori scolastici, che pretendono di pensare gli istituti tecnici come licei tecnologici e al tempo stesso intenderebbero mantenere una impostazione da istruzione/formazione professionale (continuando l'anacronismo di parlare di istruzione tecnica invece che di istruzione e formazione professionale).

<sup>16</sup> Cfr. *Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione*, firmato il 19 giugno 2003, in "Presenza Confap", 27 (2003), n.3-4, pp. 5-8.

<sup>17</sup> Cfr. CONFINDUSTRIA, *Istruzione e formazione professionale e licei tecnologici. Il punto di vista delle imprese*. Paper, Roma, 16 aprile 2003, G. BERTAGNA, o.c.

## BIBLIOGRAFIA

- BERTAGNA G., *Gli indirizzi del Liceo, le abitudini del passato le possibili novità della Riforma Moratti*, in "Nuova Secondaria", XX (2003), n. 10, pp. 22-32.
- BURATTA V. - SABBADINI L.L., *Organizzazione e funzionamento della scuola: quanto la conoscono e che cosa ne pensano i protagonisti*, in "Annali dell'Istruzione", 47 (2001), n. 1-2, pp. 179-244.
- CONFINDUSTRIA, *Istruzione e formazione professionale e licei tecnologici. Il punto di vista delle imprese*. Paper, Roma, 16 aprile 2003.
- MALIZIA G. - NANNI C., *Istruzione e formazione: gli scenari europei*. In CIOFS/FP – CNOS-FAP (Edd.), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione; i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, 2002, pp. 15-42.
- MALIZIA G. - NANNI C., *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*, in "Orientamenti Pedagogici", 50 (2003), n. 5, pp. 873-904.
- MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V. (Edd.), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP*. Rapporto finale, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2002.
- MALIZIA G. - PIERONI V., *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP*. Rapporto sul follow-up, Roma, 2003, p. 28.
- MARRO E., *Disoccupazione in calo, la carica dei cinquantenni*, in "Corriere della Sera", 129 (31 marzo 2004), n. 75, p. 5.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *I licei nel secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione*. Paper, Fiuggi, 27-28 febbraio 2003.
- REGUZZONI M., *Obbligo scolastico e formazione professionale*, in "Aggiornamenti Sociali", 53 (2002), n. 09-10, p. 645.
- TAGLIAGAMBE S., *Appunti per la relazione introduttiva*. Paper, Seminario della Conferenza Episcopale Italiana su "L'economia e il lavoro", Roma, 26-27 settembre 2003.
- ZAMAGNI S., *Formazione, educazione e occupazione*. Paper, Seminario della Conferenza Episcopale Italiana su "L'economia e il lavoro", Roma, 26-27 settembre 2003.