

MICHELE
PELLEREY

L'orientamento come dimensione costitutiva della formazione scolastica e professionale

Riflessioni in margine al documento
di lavoro del Ministro Berlinguer
sul riordino dei cicli scolastici

1. Il progetto di riordino dei cicli scolastici proposto dal Ministro Berlinguer

Il 14 gennaio 1997 il Ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer ha pubblicato un documento di lavoro sul "Riordino dei cicli scolastici", sollecitando un ampio dibattito in merito alle proposte ivi contenute. Si tratta di un testo molto ampio che da una parte prospetta l'allungamento dell'obbligo scolastico a dieci anni a partire dal quinto anno di età e, dall'altra, porta la conclusione della scuola secondaria a diciotto anni, secondo l'orientamento prevalente nell'Unione europea. Il percorso scolastico tipo si sviluppa secondo la progressione seguente: un anno di attività prescolare, sei anni di scuola primaria divisi in tre cicli di due anni; sei anni di scuola secondaria, articolati in due cicli di tre anni.

Il contributo al dibattito che qui viene proposto non riguarda l'impianto generale, per molti versi condivisibile, bensì un aspetto che ritengo strategico dal punto di vista educativo e sociale: quello dell'orientamento. Nel documento, infatti, si prospettano almeno quattro snodi fondamentali che a questo problema fanno riferimento. Uno iniziale, a mio avviso da non sot-

tovalutare, relativo all'attività educativa sviluppata nell'anno di prescolarità. Un secondo, più incidente, che emerge nell'ultimo ciclo della scuola primaria. Un terzo che riguarda l'intero primo ciclo della scuola secondaria, ciclo definito nel documento "orientativo". Un quarto snodo centrale riguarda l'ultimo anno del secondo ciclo di scuola secondaria, quello che precede l'esame finale di Stato.

In primo luogo cercherò di approfondire nelle sue linee principali il concetto di orientamento sia scolastico, sia, soprattutto, professionale. Dedicherò, quindi, la mia attenzione al ruolo della scuola dell'obbligo nel promuovere e guidare un processo educativo centrato sull'orientamento, evidenziando alcune possibili soluzioni istituzionali per quanto concerne i rapporti con la formazione professionale e indicando alcune mie preferenze. Infine verrà concentrata l'attenzione sulla formazione successiva all'obbligo scolastico e sul prospettato diritto alla formazione fino a diciotto anni. Emergeranno alcuni consensi, qualche possibile via di soluzione, ma anche molti interrogativi. Comunque, speriamo che si sia davvero avviata una stagione di effettive riforme, riforme che trovino il maggior consenso possibile, oltre che tra gli addetti ai lavori (politici, amministratori, docenti e dirigenti scolastici e della formazione professionale) anche tra i fruitori del servizio scolastico e di formazione professionale: le famiglie e i loro figli.

2. Sulla natura dell'orientamento e su alcune esigenze che esso comporta da un punto di vista formativo

Nel corso dei passati decenni si è sempre più chiaramente preso coscienza che l'orientamento, inteso in senso educativo pieno, costituisce una dimensione costitutiva della formazione scolastica e professionale. Superando il dibattito tra fautori di un'analisi degli aspetti attitudinali soggettivi e fautori di una conoscenza del mondo socioeconomico e lavorativo come base fondante delle scelte scolastiche e professionali, ci si è resi conto che la complessità del processo implica certamente una presa di consapevolezza delle varie dimensioni del sé e contemporaneamente una percezione quanto più possibile adeguata delle opportunità formative e lavorative disponibili; si è anche chiarito come in questo processo interagiscano conoscenze, competenze e atteggiamenti-valori di varia natura e di diversa provenienza. Tra le competenze maggiormente rilevanti si è quindi insistito su quelle connesse con la capacità di prendere decisioni in condizioni che presentino caratteri di più o meno elevata incertezza. Tutto questo di conseguenza implicava la messa in opera di percorsi formativi a lungo termine, caratterizzati anche da attività didattiche ed educative molteplici e dal coinvolgimento della stessa famiglia, come prima e più radicale forza orientatrice delle scelte dei giovani.

D'altra parte la presa di coscienza delle trasformazioni in corso sempre più velocemente nel mondo del lavoro e delle professioni ha evidenziato anche cambiamenti di esigenze formative di base. Si sono succeduti negli ulti-

mi decenni non solo spostamenti imponenti di lavoratori da un settore produttivo all'altro, ma anche cambiamenti drammatici nel mondo economico: si è passati dal primato dell'agricoltura a quello dell'industria pesante e manifatturiera; da un primato di quest'ultima a quello di un'industria sofisticata ad alto valore aggiunto e di un sistema di servizi nei quali dominano l'informatica e la telematica. La stessa agricoltura ha cambiato volto e modalità organizzativa. "Nelle nuove realtà si richiedono competenze cognitive e autoregolarie per ricoprire mansioni lavorative complesse e per affrontare le richieste della vita quotidiana. [...] Il ritmo incalzante del progresso tecnologico e la crescita accelerata del sapere stanno conferendo un particolare valore alla capacità di una gestione autonoma della propria istruzione. Una buona scolarizzazione favorisce la crescita psicosociale che, a sua volta, contribuisce alla qualità della vita anche al di là dell'ambito professionale. Uno degli obiettivi principali dell'educazione formale quindi dovrebbe essere quello di fornire agli studenti i mezzi intellettuali, le convinzioni di efficacia e la motivazione intrinseca necessari per continuare a educare se stessi lungo tutto l'arco della propria vita"¹.

Il quadro ha comportato quindi una serie di slittamenti di attenzione, dalla prospettiva psicologica e socioeconomica ci si è aperti a una prospettiva più decisamente educativa e didattica. D'altra parte la definizione della Scuola media italiana come scuola formativa, orientatrice e che colloca lo studente nel mondo sembrava assegnare a questo segmento terminale dell'obbligo scolastico il compito di dare corpo e fondamento alle scelte scolastiche immediate e a quelle professionali a lungo termine per la maggior parte degli alunni e per una minoranza a quelle più direttamente di formazione professionale o di lavoro. In realtà le analisi compiute in questi ultimi anni sulle condizioni di ingresso nella scuola secondaria superiore hanno evidenziato gravi segnali non solo di disagio, ma anche di evidente disorientamento. I giovani non riescono a comprendere la realtà e le esigenze della scuola in cui si trovano e pertanto non riescono ad adeguarvisi. E non si tratta solo di mancanza di motivazioni o di resistenza alla fatica che i nuovi impegni di studio implicano; entrano in gioco fattori più profondi e permanenti. Analoghe situazioni possono essere riscontrate nella formazione professionale iniziale. Là dove questa si presenta sistematica e solida da un punto di vista culturale e formativo. La conclusione che si può trarre da queste indagini è che la scuola dell'obbligo non riesce in un gran numero di casi a fornire le conoscenze e le competenze necessarie a compiere transizioni per molti versi impegnative senza che si debbano affrontare traumi e fallimenti consistenti.

Occorre anche rilevare, a esempio, come un'alta percentuale, oltre il trenta per cento, della piccola imprenditoria e dell'artigianato del Nord Est sia formata da drop-out della scuola. Si tratta di persone che hanno manifestato

¹ BANDURA A., *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson, 1996, p. 34.

spesso alte competenze strategiche e di gestione di sé nell'intraprendere vie imprenditoriali autonome, ma che non hanno trovato nella scuola spazi e contenuti formativi che rispondessero a questi loro orientamenti e aspirazioni. Spesso tali persone manifestano giudizi sulla formazione scolastica assai critici, rilevando come essi siano riusciti a impostare da soli non solo la loro attività, ma anche l'acquisizione di quelle conoscenze e competenze che erano loro necessarie per sviluppare la loro attività lavorativa e imprenditoriale; e che in questo la scuola ha avuto un ruolo del tutto marginale.

Tutto ciò è molto più pervasivo e profondo di una scarsa conoscenza di sé o del mondo lavorativo che ci circonda. Si tratta in primo luogo di carenze di sviluppo e di acquisizione di competenze strategiche di natura cognitiva, affettiva e volitiva; di debolezze nel saper riconoscere i propri processi cognitivi, affettivi e volitivi e nel saperli regolare; di limitate aspirazioni personali, di altrettanto spesso bassa stima di sé e di convinzioni di scarsa efficacia in aree essenziali dell'azione di apprendimento e della maturazione personale; di attribuzioni di valore distorte o poco incidenti, di elaborazioni irrealistiche o devianti di possibili sé. In una parola, come giustamente fa osservare Benadusi, si tratta di una "definizione dell'identità soggettiva nella difficile transizione alla vita adulta, che mette in gioco anche variabili di tipo motivazionale, valoriale e affettivo, oggi trascurate sia dalla scuola umanistica che da quella tecnica e professionale"².

Non si tratta quindi in primo luogo di scegliere un percorso scolastico o professionale, ma di scegliersi, nel senso di essere in grado di elaborare un progetto di sé per un inserimento valido e produttivo nella società, nel mondo del lavoro e delle professioni, nel mondo delle responsabilità e delle relazioni familiari, nel mondo della cultura e della vita democratica non solo del proprio Paese, ma anche dell'Europa e in prospettiva del mondo intero. Per giungere a questa elaborazione occorre una crescita e consolidamento in molte direzioni specifiche: a) in primo luogo in quella del proprio mondo interiore, del sistema del sé, visti nella loro complessità e ricchezza; b) quindi nella capacità di lettura e interpretazione adeguata della realtà in cui si vive; c) poi nella competenza nel decidere e nell'elaborare strategie di realizzazione delle proprie decisioni; d) infine, nella capacità di guidare se stessi nel cammino spesso lungo e faticoso della realizzazione dei propri progetti.

In termini più immediati si tratta di arricchire l'io di desideri, aspirazioni, di aperture a sé possibili; di concezioni e convinzioni adeguate riguardo se stessi, il mondo, la formazione scolastica e professionale; di conoscenze organizzate e di abilità strategiche nel risolvere i problemi posti dalla vita e dell'apprendimento scolastico e professionale. Nulla di più negativo sarebbe, invece, lasciarsi attrarre da un modello riduzionista e razionalista che considera la decisione umana in questo ambito come quella di individui che vagliano un'ampia gamma di possibilità, calcolano i propri vantaggi e svantag-

² BENADUSI L., "Scuola, lavoro e riforma Berlinguer", *Il Mulino*, 1, 77-92, p. 90.

gi e successivamente scelgono l'alternativa d'azione dalla quale si aspettano i maggiori vantaggi³.

In secondo luogo occorre guidare e sostenere i giovani nella capacità di leggere e interpretare, alla luce delle proprie aspirazioni, delle proprie convinzioni e delle proprie conoscenze e competenze, le situazioni particolari nelle quali ci si deve confrontare sia nella vita quotidiana, sia in quella più tipicamente scolastica, e quindi nella generazione delle proprie intenzioni d'azione, delle proprie scelte specifiche, nell'elaborazione dei propri progetti immediati o a lungo termine di lavoro e di attività professionale.

Infine, occorre promuovere competenze nel saper gestire se stessi e l'ambiente in cui ci si trova a operare in maniera valida e feconda per raggiungere le mete che ci si è prefissato di raggiungere e realizzare i progetti elaborati. È questa una parte della formazione spesso trascurata, quella che spesso passa sotto il nome di volizione o capacità di perseverare nelle proprie imprese nonostante le difficoltà, gli imprevisti, le possibili frustrazioni, l'emergere di alternative più piacevoli nell'immediato, le distrazioni, ecc.

3. Il ruolo della scuola dell'obbligo nel promuovere e guidare il processo educativo centrato sull'orientamento

La scuola dell'obbligo prefigurata nel documento di lavoro del Ministro, come già ricordato, comprende dieci anni di frequenza: a) un anno di prescolarità; b) sei anni di scuola primaria, articolati secondo cicli biennali; c) tre anni di un primo ciclo di scuola secondaria, che viene definito ciclo orientativo.

La scuola primaria, dunque, aumenta di un anno e si appoggia su un periodo prescolare obbligatorio di un anno. È evidente come il ruolo che la scuola dei bambini di cinque anni viene ad assumere sia segnato da una preparazione alla scolarità vera e propria, una forma di orientamento a capire il mondo, le esigenze e le opportunità della scuola primaria e, in forme ancora germinali, se stessi. In questo contesto, a esempio, è necessario segnalare le urgenze dello sviluppo di atteggiamenti e attese verso il leggere e lo scrivere, atteggiamenti e attese che non possono essere in alcun modo pensati come derivanti solo da contesti familiari o da esperienze sociali generali dei bambini. In effetti i bambini in gran parte non hanno la possibilità di osservare i grandi, o i più grandi di loro, impegnati nel leggere e, particolarmente, nello scrivere per dovere. Tutto questo è proprio del mondo del lavoro e non del tempo libero. Qualche esperienza di osservazione e interiorizzazione di comportamenti adulti di lettura per piacere è possibile coglierla, ma anche in questa prospettiva sempre meno.

Il processo formativo che si svolge nell'arco dei sei anni della scuola pri-

³ BANDURA A., *o.c.*, p. 42.

maria ha certamente lo scopo di promuovere la crescita della persona da molti punti di vista; ma tra questi, quello di preparare ad affrontare positivamente ed efficacemente il ciclo orientativo della scuola secondaria tende a prevalere, in particolare nell'ultimo ciclo e nell'ultimo anno di tale segmento scolastico. In questo arco di scolarità si debbono porre le basi conoscitive e strategiche elementari sia di tipo cognitivo, sia affettivo, sia volitivo. In questi ultimi decenni è stato messo in risalto il ruolo fondamentale di una crescita nella consapevolezza dei propri processi interni e nella propria capacità di gestirli fruttuosamente nel contesto dei vari apprendimenti. Si tratta di quelle iniziali competenze di autoregolazione, che certamente devono essere potenziate nel corso degli anni scolari seguenti, ma che se si presentano deboli e assenti al termine di questo segmento condizionano gravemente ogni possibile crescita ulteriore. Possiamo citare a esempio: il senso di poter efficacemente affrontare la scuola secondaria e la vita con buone possibilità di riuscita personale e sociale; uno stile attributivo che assegni i risultati che si ottengono a cause personali (intellettuali, affettive e volitive) che sono sotto il proprio controllo; una iniziale competenza comunicativa e relazionale sia nel saper collaborare con altri, nel sapere aiutare e saper essere aiutati, sia nel saper affrontare situazioni di conflitto e di confronto in maniera positiva.

Il primo ciclo della secondaria, o ciclo di orientamento, diviene per molti versi lo snodo essenziale delle prime scelte forti che deve compiere l'alunno con l'apporto centrale sia della scuola, sia della famiglia. Nel documento si distinguono i diversi anni del ciclo triennale, introducendo nel primo un orientamento generico che si basa sull'introduzione, accanto ad "alcune discipline definite fondamentali (che tali restino per tutta la durata della scuola secondaria)" (quante e quali?) un "ventaglio più allargato di grandi opzioni" e "relativi percorsi". Qualcosa del genere è già presente in varie esperienze di tempo flessibile, con l'introduzione delle cosiddette materie integrative, ma le indagini in corso segnalano la tendenza a rendere rigida la flessibilità, in quanto legata più alle esigenze di servizio dei docenti, che alle necessità o agli interessi degli alunni. L'ipotesi avanzata dal documento implica una reale capacità organizzativa dei percorsi di apprendimento scolastico in maniera flessibile e che valorizzi tutte le risorse formative disponibili sul territorio.

Dal secondo anno il processo di orientamento dovrebbe diventare più "mirato" e sistematico. L'alunno dovrebbe "scegliere tra diversi indirizzi (ad esempio: artistico, classico, scientifico, tecnico, professionale) già nettamente caratterizzati", senza dover per questo rimanere prigioniero delle scelte compiute. Per questo si ipotizzano meccanismi di transizione (quadrimestri integrativi, debito scolastico) e figure di sostegno (tutor).

In questo contesto si ipotizza anche un ruolo specifico del sistema della formazione professionale. E a questo punto si fa riferimento all'Accordo sul lavoro del 24 settembre 1996, accordo che ha trovato tante difficoltà ad essere assunto in sede normativa. E qui emergono alcuni nodi irrisolti e tensioni di difficile composizione. Il documento del Ministro ipotizza moduli e "percorsi integrativi di quelli scolastici", "ferma restando la frequenza degli inse-

gnamenti scolastici fondamentali". Si prefigurerebbe quindi una separazione assai discutibile tra formazione "accademica" o "scolastica" e formazione "professionale", quasi che le due non possano comporsi in una unità non solo progettuale astratta, ma di azione formativa concreta. In poche parole gli insegnamenti di matematica, di lingua italiana, di lingua straniera o anche di scienze rimarrebbero ancorati al loro splendido isolamento e identità disciplinare, senza nessuno effettivo collegamento e dialogo sistematico con le esperienze tecniche e operative proprie delle attività di formazione professionale, magari separando anche istituzionalmente e fisicamente i luoghi della formazione culturale disciplinare accademica, da quelli della formazione professionale e operativa.

La tradizione scolastica italiana in realtà conserva, a differenza di molti Paesi europei, forme disciplinari assai chiuse e autosufficienti, poco aperte alle applicazioni e al dialogo con il mondo reale del lavoro e della tecnologia. Ancor più assente è una qualsiasi forma di apprendistato cognitivo legato all'attività pianificatrice e realizzativa di progetti di natura tecnico-pratica. Quell'accento al "fare" e al "saper fare" sembra evocare una visione del mondo del lavoro assai dissonante dalla realtà attuale e ancor più di quella che si prospetta. È sempre più difficile trovare infatti ambiti lavorativi nei quali si debba interagire direttamente con gli oggetti da produrre o i servizi da svolgere per mezzo degli utensili o delle leve e manovelle di macchine meccaniche o elettromeccaniche, mentre sempre più si deve saper utilizzare un sistema di comunicazione artificiale interposto tra l'uomo e l'azione delle macchine. Che tipo di "orientamento" emergerebbe da una simile ipotizzata dicotomia: che la parte nobile della formazione sta in uno studio fine a se stesso, di natura astratta e critica, mentre la parte miserevole sta nell'imparare a "fare", quasi che la prima forma di imprenditorialità non fosse proprio quella relativa alla propria formazione secondo un progetto di sé unitario. La stessa multimedialità viene vista spesso come una specie di bricolage nel mondo della conoscenza, più che una vera risorsa per progettare e per lavorare.

Nella sperimentazione avviata nella Provincia Autonoma di Trento si è impiantato non solo un percorso di formazione professionale rinnovata con forti connotati culturali, ma anche si è avviato un processo di transizione al sistema scolastico mediante apposite convenzioni con il Ministero della Pubblica Istruzione firmate dai Ministri Lombardi e Berlinguer. Questa significativa esperienza, iniziata tre anni or sono, ha indicato la necessità di offrire non solo forme integrative all'istruzione prevista per l'obbligo scolastico, ma anche vie alternative che permettano il recupero e la rimotivazione di soggetti che mal si adattano ad apprendere in contesti asettici e un po' aristocratici, mentre manifestano potenzialità e disponibilità insospettite in contesti nei quali i rapporti tra apprendimenti disciplinari e attività di laboratorio sono fortemente valorizzati.

Si rovescia quindi la stessa prospettiva di transizione e di collaborazione tra scuola e formazione professionale, con la possibilità di una riscoperta dello studio e delle possibilità di un rientro nel sistema formativo scolastico

avendo superato blocchi e frustrazioni provocati nel passato proprio da tale sottosistema. In una parola la scuola stessa, a causa della sua impostazione, ha bisogno della formazione professionale per rivitalizzarsi e saper orientare *meglio nella scelta dei suoi stessi percorsi formativi*. È anche questa una delle risorse che dovrebbero essere offerte come scuola della seconda chance prevista dal Libro Bianco della Commissione europea.

In Trentino al termine del biennio cosiddetto di macrosettore, un biennio caratterizzato da un'ampia base culturale e un'esperienza tecnologico-operativa polivalente, al giovane si pongono tre grandi possibilità di scelta: un rientro nel sistema scolastico, a esempio a livello di terzo anno di Istituto Tecnico (secondo i sopra citati protocolli di Intesa); un proseguimento di formazione professionale di natura più specialistica; un inserimento nel mondo del lavoro come apprendista secondo un programma di formazione che ha qualche carattere di alternanza (per la verità assai modesto). La sperimentazione del percorso è giunta al terzo anno e si sono ormai consolidate alcune prassi e ottenuti risultati incoraggianti.

4. Possibili soluzioni istituzionali a livello di primo ciclo secondario nella prospettiva di un sistema integrato

Se come, più volte affermato, l'orientamento è una componente costitutiva essenziale della formazione sia scolastica che professionale e il sistema formativo nel suo insieme (scuola e formazione professionale) ha un ruolo e una funzione essenziali in questa direzione, occorre tentare la prefigurazione di alcuni possibili scenari di riferimento istituzionali, che, almeno in via di ipotesi, possano favorire ai fini di una valida ed efficace azione orientativa un effettivo dialogo e integrazione tra sistema scolastico e sistema della formazione professionale.

a) *La vecchia via unitaria*. Tutti frequentano la scuola. A questa è affidato il compito di promuovere la dimensione orientamento, basandosi soprattutto sulle sue risorse interne. Si tratta di una specie di estensione di un anno della scuola media attuale, definita nei documenti come formatrice e orientatrice, e di una qualche intensificazione delle esperienze già in essa sviluppate, magari con l'aggiunta effettiva di figure di sistema, per la verità già prefigurate, con compiti di coordinamento delle attività a valenza orientante.

b) *La via di una certa flessibilità*. È quella che sembra prefigurata dal documento del Ministro. Favorire esperienze del mondo della formazione professionale con moduli integrativi che si pongono a lato alla struttura curricolare di base. Un po' come attualmente viene fatto con le attività integrative nelle esperienze di tempo flessibile. I centri di formazione professionale o gli istituti professionali, se continueranno a esistere, accoglieranno in tempi definiti dalla scuola e secondo modalità concordate con essa i giovani che

scelgono di fare tali esperienze. A esempio: al mattino si insegnano le discipline cosiddette curriculari e al pomeriggio si avviano alcune attività integrative in collaborazione con i centri di formazione professionale o gli istituti professionali.

c) *La via dell'integrazione.* Al termine del secondo anno gli studenti possono optare di passare a un centro di formazione professione, o a un istituto professionale, sempre che questi rimangano in vita, per frequentare l'ultimo anno del primo ciclo secondario (che potrebbe anche diventare in alcuni casi un primo anno orientativo di un percorso di formazione professionale). Nel centro o nell'istituto verrà garantita una formazione culturale sostanzialmente equivalente a quella della scuola, ma questa verrà sistematicamente correlata secondo un progetto formativo coerente a una iniziazione globale polivalente secondo ampi settori produttivi. È in sostanza qualcosa di analogo al modello introdotto nella Provincia Autonoma di Trento, anche se in questo caso la scelta era spostata alla fine del biennio. Al termine dell'anno formativo gli studenti potranno scegliere tra il rientro nella scuola, eventualmente scontando qualche debito formativo, oppure il proseguimento in un secondo anno di formazione professionale polivalente arricchita culturalmente, oppure inserirsi in un sistema di apprendistato assistito da un completamento di formazione culturale e generale.

Questa prospettiva sembra coerente con quanto affermato nel documento che parla di "convenzioni con centri di formazione che abbiano requisiti predeterminati e diano anche le necessarie garanzie culturali", anche se ciò sembra contraddetto dalla condizione seguente: "continuando le scuole a seguire gli alunni attraverso i tutor". Appare certamente accettabile il fatto che venga facilitato "sempre, ove richiesto, il ritorno a scuola". Si avverte nel documento la presenza di un'immagine generalizzata di centri di formazione professionale che non sono in grado di gestire la formazione integrandola efficacemente con gli apporti culturali di base.

L'accento alla possibilità di stabilire convenzioni con centri qualificati in questo caso andrebbe chiarito. Chi sono i titolari di queste convenzioni? Le singole scuole secondo una loro discrezionalità insindacabile? I Provveditorati, le Sovrintendenze o il Ministero stesso e la Regioni o Province autonome? E a chi compete il compito di verificare i "requisiti predeterminati" e le "necessarie garanzie culturali": alla sola scuola o a una commissione paritetica tra scuola (Provveditorati, Sovrintendenze, Ministero) e Regioni o Province Autonome?

d) *La via della transizione.* A termine del secondo anno del ciclo orientativo scolastico gli alunni possono scegliere di inserirsi a pieno titolo in un percorso di formazione professionale. In questo caso sarebbe consigliabile che si attivasse un anno di orientamento professionale, arricchito culturalmente e polivalente, che permettesse alla sua conclusione una scelta più consape-

vole del settore professionale di qualificazione, un eventuale passaggio all'apprendistato assistito o anche un rientro nel sistema scolastico. È un'impostazione sostanzialmente analoga a quella sviluppata nella sperimentazione ormai a regime per la formazione professionale del settore della grafica industriale, soprattutto nella Regione Veneto.

In linea di principio tutte le quattro vie potrebbero assicurare una consistente valenza orientante all'ultimo anno dell'obbligo e il completamento della formazione culturale di base, ad eccezione, ferma restando la prevalente prassi attuale, della prima. Tuttavia la preferenza, a mio avviso, andrebbe accordata, là dove ciò è possibile per la realtà territoriale e formativa del sistema di formazione professionale, alla terza e alla quarta via, cioè all'ipotesi c) e d). A supporto di questa opzione ci sono effettive esperienze e sperimentazioni già attivate da anni e che stanno dando ottimi risultati.

Per rendere ancor più efficaci e attuabili tali soluzioni andrebbero eventualmente sottoscritti, come è stato fatto per la Provincia Autonoma di Trento, protocolli di intesa tra Il Ministero della Pubblica Istruzione e le Regioni o le Province autonome a ciò interessate. Forse ciò sarebbe possibile anche a livello di Sovrintendenze regionali o di Provveditorati agli Studi.

Quanto all'esame conclusivo dell'obbligo scolastico, questo potrebbe essere svolto anche nei Centri di formazione professionale, secondo modalità analoghe a quelle della Scuola (a esempio con un presidente di Commissione d'esame proveniente da essa) e dovrebbe concludersi con un giudizio di orientamento, eventualmente vincolante, da includersi nel documento ufficiale di valutazione.

5. Oltre l'obbligo

Si accenna nel documento al diritto alla formazione e a una formazione fino a diciotto anni. Una formazione, dunque, che deve poter essere acquisita secondo una pluralità di canali: una formazione professionale orientata a una qualifica; un apprendistato adeguatamente assistito sul piano formativo; un'istruzione tecnica di tipo polivalente, ecc. Ma, se l'orientamento è una componente costitutiva di ogni processo formativo, occorre parlare anche di diritto all'orientamento inteso nel suo senso più forte e penetrante.

Sotto questo profilo alcune affermazioni del documento del Ministro meritano una speciale sottolineatura perché implicano anche un cambiamento radicale di immagine e atteggiamento verso la formazione professionale. A esempio quando si dice: "Occorre [...] 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". Ma come interpretare il passo seguente: "solo in Italia il concetto di formazione professionale è stato posto strumentalmente in alternativa a quello scolastico"? dal momento che nel seguito si afferma che nell'Unione Europea: "si parla di formazione professionale inizia-

le per i giovani e dei suoi nessi con la scuola, di formazione di livello intermedio e superiore [...], di riqualificazione professionale ...", sottolineando ancora una volta il ruolo della scuola nella formazione professionale; mentre più avanti si dice che, in base all'Accordo su lavoro, si deve prevedere il potenziamento della formazione professionale secondo "un maggiore ruolo programmatico e di supporto delle Regioni". Insomma sembrerebbe di dover concludere, salvo smentite, che nella prospettiva del documento del Ministro alla scuola di Stato competerebbe non solo la prima formazione professionale, espropriando di fatto da questo compito le Regioni, ma essa avrebbe anche competenze in tutte le altre modalità di formazione, soprattutto in quelle di secondo livello e di livello superiore. Certo più avanti si dice: "Ferma restando infatti la competenza delle Regioni a individuare i requisiti perché un percorso formativo possa comportare il rilascio di una vera e propria qualifica professionale [...]", si prospetta un "protagonismo nel segmento formativo del post-secondario di nuovi soggetti istituzionali e, prima fra tutti, della scuola".

Alle Regioni rimarrebbero competenze programmatiche generali, amministrative e di finanziamento, mentre la scuola si assumerebbe in gran parte il ruolo di soggetto forte del sistema di formazione professionale. Ma in questo caso quali rapporti si attiverebbero tra le Regioni e lo Stato? Da chi dipenderebbero i docenti e secondo quale contratto di lavoro; quali standard di preparazione sarebbero necessari per una loro assunzione e secondo quali modalità verrebbero assunti? Se venissero trasferite con più chiarezza e riconoscimento costituzionale tutte le competenze primarie in materia di formazione professionale alle Regioni, da chi dipenderebbero gli indirizzi professionali attualmente e prospettivamente presenti nella scuola secondaria? Non sarebbe caso mai da invertire il problema e prevedere convenzioni da parte delle Regioni con le scuole che effettivamente "abbiano requisiti predefiniti e le necessarie garanzie culturali"?

Alle Regioni, infatti, in una prospettiva di maggiore autonomia e responsabilità, dovrebbe essere effettivamente assegnato un ruolo fondamentale in tutto quanto attiene alla formazione professionale, sia iniziale, sia intermedia, sia superiore, sia continua. Un ruolo primario che non esclude certo il dialogo e la collaborazione con la Scuola e le Università, ma che inverte la prospettiva che sembra permeare il documento del Ministro: un ruolo fondamentale è attribuito allo Stato, tramite il Ministero della Pubblica Istruzione e le sue emanazioni istituzionali; le Regioni possono avere un "ruolo maggiore" quando si tratta di programmare sul territorio le iniziative dello Stato, magari soprattutto al fine di supportarle finanziariamente valorizzando le risorse comunitarie. Io penso che occorre capovolgere tale prospettiva. La titolarità della formazione professionale deve essere affidata interamente alle Regioni e Province autonome, certamente in un quadro di riferimento a valenza europea e non solo nazionale, che permetta poi una valorizzazione delle qualifiche e delle competenze secondo una reale possibilità di mobilità transnazionale e transregionale. Qualcosa si è già avviato con l'adozione da

parte di Regioni e Province autonome della certificazione relativa alla qualificazione professionale proposta dal Ministero del Lavoro sulla base di un modello di riferimento europeo. L'introduzione del libretto formativo potrà colmare altre lacune.

Tutto ciò ha un rilievo estremamente significativo per l'orientamento. Questo deve essere da una parte riferito alla domanda di formazione proveniente dai singoli fruitori del servizio, considerati nella loro specifica individualità, dall'altra a quella del territorio, secondo le sue possibilità ed esigenze di sviluppo, ma con uno sguardo aperto alla libera circolazione dei lavoratori nell'intero ambito europeo. Che senso ha voler impostare sul piano nazionale piani di qualificazione, di perfezionamento o di riqualificazione professionale che vadano bene per la Sicilia o la Sardegna e contemporaneamente per il Veneto o il Trentino? Ma anche perché dover vincolare i singoli allievi in percorsi formativi che non sono più al servizio del cittadino, ma solo alle urgenze momentanee (e secondo preferenze politiche contingenti) di un pezzo del Paese? La formazione professionale deve includere, in particolare sotto il profilo dell'orientamento, una formazione alla mobilità e a un'Europa senza frontiere, soprattutto per quanto concerne il mondo del lavoro e delle professioni.

In questa prospettiva si riaffaccia la questione dell'Istruzione Professionale di Stato e l'interpretazione del dettato costituzionale. In tale contesto è ancora possibile mantenere una doppia modalità di qualificazione professionale: una statale, quella data dagli istituti Professionali di Stato, e una regionale, con notevoli discriminazioni sul piano dei concorsi statali circa il riconoscimento delle qualifiche regionali? Persino la Francia, che si muove "in un ordinamento tradizionalmente più accentrato del nostro" si è mossa verso una profonda regionalizzazione attribuendo alle Regioni "la responsabilità di elaborare un piano per l'intera gamma di attività di formazione professionale dei giovani, e di supportarne l'attuazione con appositi contratti fra i diversi attori sociali e istituzionali ad essa interessati"⁴.

A mio giudizio quindi anche la competenza primaria nel settore dell'orientamento professionale, proprio per la sua intrinseca interconnessione con la formazione professionale a ogni livello, deve essere con più chiarezza affidata alle Regioni, non solo per quanto riguarda i percorsi formativi legati a un diritto alla formazione fino a diciotto anni, bensì anche nell'ambito delle azioni formative e orientative da sviluppare a favore di tutti i soggetti già occupati, non ancora occupati o in cerca di altra occupazione.

Per quanto concerne l'apprendistato, a esempio, le timide prospettive di formazione fuori dal posto di lavoro prefigurate nel disegno di legge sul lavoro dovranno comunque essere potenziate da robusti interventi a favore dell'orientamento inteso in senso forte, cioè come promozione della capacità di autoregolazione della propria formazione in una prospettiva di mobilità

⁴ BENADUSI L., o.c., p. 86.

non solo orizzontale, ma soprattutto verticale. Il diritto alla formazione deve inoltre essere attentamente intrecciato al dovere che ogni lavoratore, come ogni professionista, ha di qualificarsi ulteriormente per poter svolgere ai livelli richiesti dall'evoluzione tecnologica e organizzativa le mansioni che sono di sua spettanza. E questo dovere evidentemente deve essere esteso alle aziende e alle varie amministrazioni. Diritti e doveri alla formazione devono essere esplicitati e protetti secondo una chiara normativa.

Un cenno almeno va fatto, per quanto riguarda l'orientamento, a quanto si afferma nel documento del Ministro circa il triennio finale della scuola secondaria. Esso dovrebbe avere "carattere professionalizzante, nel senso di offrire agli studenti indirizzi corrispondenti a grandi aggregazioni culturali-professionali, il cui numero [...] varia da 7 a 11". Secondo il documento la "vera novità" è data dall'ipotesi di favorire un "avvicinamento progressivo al mondo del lavoro" secondo varie modalità organizzative. Non solo, l'ultimo anno del triennio finale acquista un ruolo orientativo assai forte, soprattutto se saranno veramente attivati i diversi canali di formazione superiore e post-secondaria alternativi a quelli universitari (sia di diploma che di laurea). In effetti alla fine della scuola secondaria si aprirebbero molte alternative possibili: inserirsi direttamente nel mondo del lavoro, frequentare corsi di qualificazione post-diploma oppure corsi di formazione professionale superiore (non mi piace la dizione "avanzata") non universitaria, iscriversi a corsi di diploma universitario o di laurea. Con tutte le possibili variazioni sul piano delle specializzazioni o degli indirizzi possibili.

La domanda che deve essere posta però sulla base di alcuni dati attuali è questa: quale impatto potrà avere questa molteplicità di possibili scelte sull'effettiva comprensione e decisione del singolo? Non rimarrà prevalente nell'immaginario personale l'alternativa tra lavoro e Università? Con un sovraffollamento di quest'ultima soprattutto là dove la prima alternativa non sembra facilmente subito raggiungibile? Non sarebbe bene introdurre un esame-concorso di ammissione ai vari corsi di laurea o di diploma? o almeno ripristinare alcuni vincoli di accesso alla diverse Facoltà a seconda dell'indirizzo di studi prescelto? e contemporaneamente enfatizzare meno un ipotetico nuovo "serio" esame di Stato finale? E che dire della questione (strettamente connessa) del valore legale dei vari titoli che verrebbero così a essere conseguibili dagli studenti? Verrebbero ancora, come ora, privilegiati i titoli statali finali della scuola dell'obbligo, della scuola secondaria e quelli universitari?

6. Conclusione

Non è facile affrontare una tematica come quella dell'orientamento che ha visto tanta carta stampata e molto meno azioni sistematiche e istituzioni stabili a favore di chi ne ha bisogno ai vari livelli e secondo le varie situazioni di vita e di lavoro. La partecipazione diretta a varie esperienze e speri-

mentazioni sviluppate sia nell'ambito della formazione professionale che scolastica⁵ spingono non solo a evidenziare la centralità dell'orientamento nel contesto della formazione professionale (e scolastica) ma anche l'effettiva urgenza di soluzioni istituzionali stabili ed efficaci. Alcune delle indicazioni presenti nel documento del Ministro sono certamente valide e condivisibili, altre sembrano alludere a un ruolo privilegiato ed eccessivo dello Stato e della Scuola di Stato sia nell'ambito della formazione professionale, sia, anche per la stretta connessione tra le due realtà, con quello dell'orientamento professionale. In un clima di ricerca di nuovi equilibri tra Stato, Regioni e altri attori sociali (sindacati, imprenditori, enti di formazione professionale) e in un contesto di proclamata accettazione di un ruolo più forte e autonomo delle Regioni stesse, occorrerebbe porre le premesse per una più chiara individuazione delle competenze di queste ultime, senza continuamente contrapporre a queste competenze parallele, e inevitabilmente più forti, dello Stato centrale.

Un riferimento conclusivo deve essere inevitabilmente aggiunto. Si tratta dei riconoscimenti reciproci tra quanto acquisito nella formazione professionale e nelle esperienze di lavoro e quanto è divenuto patrimonio personale nella scuola. È il tema dei cosiddetti crediti formativi. Se ne parla da tanti anni, collegando questa problematica con quella dell'integrazione tra formazione professionale e scuola. Occorre riuscire a fare chiarezza operativa in proposito. Proprio ai fini di una corretta impostazione dell'orientamento. Il sostegno che può essere offerto ai cittadini giovani e meno giovani al fine di autoregolare la propria formazione e la propria carriera lavorativa, verrebbe di fatto in molti casi bloccato da rigidità burocratiche nell'accedere ai vari canali formativi disponibili. In Francia si è tentata una soluzione con il sistema del cosiddetto "bilancio delle acquisizioni". Occorre, forse, anche in Italia una qualche istituzione indipendente dalla scuola e dalla formazione professionale che esamini e garantisca il livello raggiunto da ciascuno nella sua formazione, tenendo conto non solo delle promozioni scolastiche o delle qualifiche professionali già certificate, ma delle conoscenze e competenze effettivamente già possedute come di quelle ancora mancanti.

La risposta a questo nuovo tipo di domanda formativa probabilmente esigerà anche nuove e più flessibili forme di offerta formativa, che possano rispondere contemporaneamente allo stato di preparazione dei singoli e alle esigenze di ulteriori qualificazioni. In questo le modalità proprie di una formazione a distanza possono assicurare una maggiore vicinanza ai bisogni individuali. Ma occorrono agenzie specializzate stabili e competenti per assicurare questo ulteriore canale formativo, agenzie che comunque dovranno anche garantire la componente orientativa o in proprio o in collaborazione con altre agenzie specializzate.

Mi pare che, infine, resti ancora una questione irrisolta. La domanda

⁵ Mi piace ricordare qui quelle sviluppate nell'ambito del CNOS-FAP, della Regione Veneto, della Provincia Autonoma di Trento e di vari Provveditorati agli Studi.

emergente nel Paese di decentramento, di autonomia, di federalismo che sembra essere da tutti non solo riconosciuta, ma anche accettata, appare troppo spesso limitata ad aspetti fiscali, economici, amministrativi, mentre nei Paesi dove essa si è fatta insistente oppure è già istituzionalmente accettata essa riguarda in primo luogo il bisogno di autonomia sul piano culturale e formativo, scolastico e professionale. Dagli Stati Uniti, al Regno Unito, alla Germania, alla Spagna, alla Svizzera, al Belgio, ecc., la prima e fondamentale aspirazione dei popoli delle varie Regioni, Cantoni, Stati, Comunità regionali, ecc. è stata quella di avere un reale protagonismo nell'impostare e promuovere l'educazione, la formazione professionale, la cultura della propria gente, certamente in un quadro di coordinamento o di concertazione nazionale, nel quale lo Stato centrale non assume altro ruolo che quello di garantire le esigenze ritenute costituzionalmente essenziali per assicurare il bene dei cittadini e un'identità nazionale. Come mai in Italia le varie forze politiche rimangono così attaccate a una concezione centralizzata e statalista della scuola e della formazione professionale, mentre sembrano disponibili solo a qualche concessione sul piano fiscale, economico, amministrativo?