

L'Istruzione Professionale al bivio

DARIO NICOLI¹

Il presente articolo intende offrire un quadro generale rispetto ai principali cambiamenti che interessano, in modo particolare, il Sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale, apportati dalla recente riforma della Scuola Secondaria Superiore, che entrerà in vigore a partire dall'anno scolastico 2010-11.

0. Premessa

Qual è il profilo dell'Istituto Professionale, così come emerge dal nuovo ordinamento?

Com'è noto, la Commissione De Toni ha voluto risolvere la tendenziale sovrapposizione che si era instaurata nel tempo tra istruzione professionale ed istruzione tecnica, e nel contempo la tendenziale liceizzazione² derivante da più interventi normativi successivi, individuando due ambiti distinti e tendenzialmente non sovrapposti:

- a) *“gli istituti tecnici hanno durata quinquennale e offrono ai giovani conoscenze teoriche e applicative spendibili in ampi contesti di studio, professionali e di lavoro, nonché una gamma di abilità cognitive necessarie a risolvere problemi, a sapersi gestire autonomamente in ambiti caratterizzati da innovazioni continue, assumendo progressivamente anche responsabilità per la valutazione e il miglioramento dei risultati ottenuti”;*
- b) *“gli istituti professionali hanno durata quinquennale e forniscono ai giovani la formazione generale, tecnica e professionale riferita alla cultura e alle attività lavorative, nonché una gamma di abilità cognitive necessarie a*

¹ Università Cattolica di Brescia.

² In realtà, si tratta più precisamente dell'ampliamento dell'area della cosiddetta cultura di base, a discapito di quella professionale, considerate peraltro come ambiti giustapposti, senza connessioni programmatiche né collaborazione tra i docenti.

*risolvere problemi, sia per sapersi gestire autonomamente in ambiti caratterizzati dalla personalizzazione del prodotto e del servizio, sia per assumersi responsabilità nel monitoraggio, nella valutazione e nel miglioramento dei risultati di lavoro*³.

Va notata la comune durata quinquennale, che per gli istituti professionali sancisce il venir meno del diploma statale di qualifica triennale, così come definito dalla legge 40 del 2007, e che indica nel contempo il mantenimento della nota anomalia italiana circa la maggiore durata dei percorsi di diploma secondari rispetto alla totalità dei paesi della Comunità europea ed oltre.

È questo un punto decisivo per comprendere l'ambivalenza della natura dell'Istituto professionale, così come verrà successivamente spiegata.

Tale impostazione ha caratterizzato i nuovi ordinamenti approvati nel febbraio 2010 e quindi il decreto legislativo 226 relativo al secondo ciclo di studi.

Ne risulta che "l'identità degli istituti tecnici è connotata da una solida base culturale a carattere scientifico e tecnologico in linea con le indicazioni dell'Unione europea, costruita attraverso lo studio, l'approfondimento, l'applicazione di linguaggi e metodologie di carattere generale e specifico; tale identità è espressa da un numero limitato di ampi indirizzi, correlati a settori fondamentali per lo sviluppo economico e produttivo del Paese"⁴.

Di contro, l'identità degli istituti professionali "è connotata dall'integrazione tra una solida base di istruzione generale e la cultura professionale che consente agli studenti di sviluppare i saperi e le competenze necessari ad assumere ruoli tecnici operativi nei settori produttivi e di servizio di riferimento, considerati nella loro dimensione sistemica"⁵.

Questi enunciati richiedono, per una maggiore comprensione del loro significato, tre differenti approfondimenti:

- 1) il primo riguarda l'assetto della nuova scuola professionale così come emerge dai regolamenti appena approvati;
- 2) il secondo concerne il rapporto del Sistema di Istruzione e Formazione professionale con le Regioni e Province autonome;
- 3) il terzo si riferisce al ruolo strategico delle qualifiche e dei diplomi professionali come risorse per lo sviluppo, ed in particolare come valida via d'uscita dalla crisi economica.

1. La nuova scuola professionale

I nuovi regolamenti approvati il 4 febbraio 2010 si possono interpretare alla luce di tre riferimenti da proporre come fondamento per il nuovo Istituto professionale:

³ Tratto dal documento *Persona, tecnologie e professionalità. Gli istituti tecnici e professionali come scuole dell'innovazione*, Roma, Paper, 2008, cap. 4.

⁴ *Pecup Istituti tecnici*, par. 2.

⁵ *Pecup Istituti professionali*, par. 2.

1. *Cultura popolare*: la “solida base di istruzione generale” va commisurata al tipo di studenti che frequentano gli IP, così che sia significativa ed utile, riscontrabile nel reale;
2. *Professionalità*: si tratta di concepire il lavoro come cultura, un insieme di operazioni, procedure, simboli, linguaggi e valori che riflettono una visione della realtà ed un’etica, ovvero un modo di agire in essa per scopi buoni;
3. *Laboratorialità*: il valore del lavoro si estende dallo scopo del percorso degli studi (imparare a lavorare) al metodo privilegiato che consente di apprendere in modo attivo, coinvolgente, significativo e valido (imparare lavorando).

L’ordinamento appena approvato lascia intendere la volontà di spingere le scuole a passare da una impostazione centrata sull’insegnamento ad una che persegue l’apprendimento, così che la valutazione non indichi solo ciò che lo studente sa, ma ciò che sa agire e come sa essere, con ciò che sa. Questo sarà possibile tramite un approccio formativo efficace, in grado di mobilitare tutte le potenzialità del sapere (cognitiva, pratica, emotiva), le energie naturali dello studente, dell’istituzione scolastica e formativa, e tutte le occasioni di apprendimento pertinenti ed accessibili, interne ed esterne, coerenti con il progetto.

L’approccio che si propone indica una decisa trasformazione della didattica, nella prospettiva delle competenze:

- arricchire la didattica per discipline selezionando i nuclei portanti del sapere (a misura di una scuola “popolare”), rendendo vitale e formativo l’insegnamento;
- introdurre esperienze di didattica attiva per ricerca e scoperta, aperte al contesto esterno, così che gli studenti siano protagonisti del loro cammino di apprendimento;
- valorizzare la comunità dei docenti come ambiente di lavoro cooperativo;
- valutare attraverso evidenze reali e adeguate, producendo sia voti e pagella, sia la certificazione delle competenze.

Decisiva è, a questo riguardo, la questione pedagogica. Emerge la volontà di superare la passività degli studenti e, nel contempo, l’idea cumulativa-quantitativa dei saperi.

Contemporaneamente, si intendono mobilitare le risorse degli studenti e contrastare la decadenza della didattica per discipline e l’impoverimento professionale e nel contempo esistenziale⁶ della figura del docente.

In sostanza, si tratta di fornire ai giovani una proposta culturale adeguata al nostro tempo, europea, aperta al contesto; sostenere un apprendimento efficace

⁶ Si è assistito, in effetti, negli anni, ad una progressiva “impiegatizzazione” del docente che ne ha ristretto via via gli ambiti di azione alle sole prestazioni di insegnamento unite ad un minimo lavoro collegiale e di preparazione/correzione; ciò contrasta con tutte le più rilevanti esperienze europee che hanno mirato al contrario all’arricchimento delle competenze e delle forme di esercizio professionale, recuperando in tal modo una visione vocazionale di tale figura. Ciò spiega l’esito paradossale della terza indagine dell’istituto Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana dove emerge un significativo riconoscimento sociale di chi è impegnato con gli alunni, che in generale non è basso se non tra gli stessi insegnanti, che dunque finiscono per essere i migliori cultori del proprio crollo d’immagine (Cavalli A. - Argentin G. 2010).

e documentato, utile e dotato di senso (prodotti/servizi aventi valore reale ed offerti ad interlocutori definiti), in una prospettiva di maggiore responsabilità e protagonismo.

Ciò non in un quadro autoreferenziale, bensì aperto al contesto: emerge la volontà di valorizzare la comunità educativa e l'organizzazione come risorsa per l'apprendimento.

Si tratta in altri termini di corrispondere alla cultura degli utenti dell'istruzione professionale, sapendo mettere in moto la volontà di apprendere dei giovani e quindi le loro risorse intrinseche che si specificano in:

- curiosità (fare domande e trovare piacere nel sapere);
- desiderio di competenza (gusto nel risolvere problemi);
- aspirazione ad emulare un modello ("che l'insegnante divenga parte integrante del dialogo interno dello studente, una persona di cui egli desidera il rispetto, di cui vuole far sue le qualità");
- impegno ad inserirsi nel tessuto della reciprocità sociale, ovvero il desiderio di rispondere agli altri e cooperare con essi in vista di un obiettivo comune (Bruner 1999).

Il riferimento al laboratorio come modalità privilegiata di apprendimento indica una strada per uscire dall'inerzia del disciplinarismo. Il "lavoro" suggerisce un metodo di studio centrato sul coinvolgimento, sulla cooperazione, sulla ricerca e sulla scoperta, sulla capacità di porsi domande e di tentare risposte, sulla dimostrazione della padronanza tramite la realizzazione di prodotti dotati di valore.

Si chiarisce in tal modo qual è l'accezione di "competenza" che emerge dall'impianto normativo: la prospettiva delle competenze, prima ancora di essere un modello istituzionale, rappresenta un passo in avanti verso la personalizzazione delle attività formative. È competente la persona autonoma e responsabile che ha coscienza dei propri talenti e della propria vocazione, possiede un senso positivo dell'esistenza, entra in un rapporto amichevole con la realtà in tutte le sue dimensioni, di cui coglie i principali fattori in gioco, è inserita in forma reciproca nel tessuto della vita sociale in cui agisce sapendo fronteggiare compiti e problemi in modo efficace.

La competenza non è assimilabile né ad un insieme di saperi, e neppure ad un "adattamento" sociale, ma indica una caratteristica di natura etico-morale della persona, una disposizione positiva di fronte al reale.

L'insegnamento nel contesto dell'approccio per competenze, cessa di essere una "successione di lezioni", ma procede come "organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento". Per lavorare in modo consapevole sulle competenze è necessario quindi ricollegare ciascuna competenza ad un insieme delimitato di problemi e di compiti ed inventariare le risorse intellettive (saperi, tecniche, saper-fare, attitudini, capacità più specifiche) messe in moto dalla competenza considerata.

Ciò conduce all'elaborazione di un piano formativo comune; tale piano richiede l'aggregazione delle discipline in assi ed aree con una dimensione unitaria di indirizzo, la definizione di una progressione pluriennale che preveda il passaggio graduale ad un assetto ordinario per competenze, infine un'intesa stabile con i soggetti del contesto sociale ed economico.

Il centro della didattica verte sull'Unità di apprendimento, mentre serve un "linguaggio comune" basato su prove reali ed adeguate che metta in evidenza in modo concreto l'effettiva padronanza delle competenze stesse.

Tale percorso necessita di una gestione organizzativa puntuale, centrata su:

- comunicazione orizzontale e verticale;
- coordinamento efficace ed efficiente, sia a livello di settore-filiera sia di consiglio di classe, curando in particolare la continuità del lavoro in presenza di cambio di docenti;
- logistica e supporti di segreteria;
- "ingegneria" dei progetti (orientamento, alternanza...) così da ricondurli ad un percorso unitario condiviso;
- dinamica delle comunità professionali tramite la partecipazione ad iniziative di rete.

Infine, è necessaria un'alleanza educativa del territorio, che consenta una cooperazione educativa che favorisce la crescita di persone autonome e responsabili, radicate nel contesto, ma al tempo stesso aperte al mondo. A tale scopo occorre:

- condividere le mete educative, culturali e professionali dei percorsi di apprendimento;
- identificare i vari attori, arricchire le esperienze formative ed apportare le risorse necessarie;
- creare un linguaggio ed una metodologia di riconoscimento delle competenze;
- sostenere l'inclusione sociale di tutti;
- sostenere l'eccellenza formativa attraverso piani ed investimenti condivisi.

Questo impianto, peraltro impegnativo, contribuisce da un lato a colmare un vuoto metodologico che si è andato estendendo negli anni, legato all'impoverimento progressivo della professionalità del docente ed alla deriva disciplinistica caratterizzata dall'idea che la mera assimilazione dei contenuti (peraltro "minimi") possa condurre ad un perfezionamento della realtà personale degli studenti; dall'altro fornisce un quadro di riferimento unitario all'azione dei singoli docenti, dando la priorità alla visione generale rispetto al contributo del singolo.

1.1. Il rapporto con le regioni e province autonome

Se pure dal nuovo ordinamento emerge un'impostazione decisamente professionale dell'Istituto, lo stesso contiene anche elementi che contraddicono tale concezione, e che mantengono aperta l'ambivalenza tra questa componente e la visione più scolasticistica dell'istruzione professionale.

Il punto decisivo riguarda la progressività del percorso formativo in senso professionalizzante; ciò richiede l'abbandono della contrapposizione teoria/pratica che si risolve nella separazione deleteria tra un biennio "di base" ed un triennio "di indirizzo" e quindi nella concezione operativa ed a-culturale della professionalità. La questione si concentra quindi sulla possibilità di fornire ai giovani che si iscrivono all'Istituto professionale un titolo di qualifica così che, tendenzialmente, tutti i percorsi formativi prevedano tale passaggio come momento decisivo della

formazione della persona anche in senso educativo e culturale. Tale possibilità è resa difficile sul piano ordinario, vista la scelta della legge 40/2007 di collocare l'istruzione professionale nell'ambito del sottosistema dell'istruzione. Ciò comporta, tenuto conto dell'articolo 117 della Costituzione che attribuisce alle regioni e province autonome la competenza esclusiva in materia di percorsi professionalizzanti, che i nuovi istituti professionali possono svolgere percorsi triennali miranti alla qualifica di istruzione e formazione professionale, solo in funzione sussidiaria nell'ambito delle norme regionali.

Lo schema di regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, approvato in seconda (ed ultima) lettura dal Consiglio dei Ministri nella seduta del 4 febbraio 2010, affronta tale possibilità nell'articolo 2, comma 3, là dove afferma che "gli istituti professionali possono svolgere, in regime di sussidiarietà e nel rispetto delle competenze esclusive delle Regioni in materia, un ruolo integrativo e complementare rispetto al sistema di istruzione e formazione professionale di cui al Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, ai fini del conseguimento, anche nell'esercizio dell'apprendistato, di qualifiche e diplomi professionali previsti all'articolo 17, comma 1, lettere a) e b), inclusi nel repertorio nazionale previsto all'articolo 13 del decreto legge 31 gennaio 2007, n. 7, convertito con modificazioni dalla legge 2 aprile 2007, n. 40, secondo le linee guida adottate ai sensi del comma 1-quinquies dell'articolo medesimo".

Qui si nota l'ambivalenza dei nuovi Istituti Professionali, che consiste nel mantenimento di una doppia natura:

- da un lato si intende perseguire una strategia più chiaramente professionalizzante, centrata su una cultura organica in grado di collegare strettamente assi culturali e ambiti di indirizzo, così da portare gli studenti nel triennio all'acquisizione di una qualifica di IeFP e di un diploma nel quinquennio;
- dall'altro si intende mantenere una configurazione propria del Sottosistema dell'Istruzione, di durata quinquennale, con una forte caratterizzazione di cultura di base, così da consentire agli studenti di proseguire gli studi nell'ambito universitario.

L'attuale impianto giuridico sembra non risolversi tra queste due alternative: nel primo caso non si è voluto collocare gli Istituti Professionali nell'ambito della competenza esclusiva delle regioni e ciò ha ingenerato una fattispecie giuridica debole, ovvero un'offerta formativa in regime di sussidiarietà, quindi non stabile, provvisoria, non in grado di configurare in modo strutturato i percorsi formativi; dall'altro si sono volute mantenere per tali Istituti le prerogative tipiche di un Istituto tecnico, finendo in tal modo per rappresentare un doppione dello stesso, con il pericolo di essere in ultimo assorbiti da questi.

Da ciò emerge una problematica dell'identità che non può essere sostenuta a lungo, mantenendosi questo stato di cose. A ciò si aggiunga un'altra questione, relativa al caso in cui le regioni non dichiarino alcuna strategia riguardo gli Istituti Professionali. L'articolo 8, comma quinto, del predetto schema di regolamento afferma

che, “ai fini di assicurare la continuità dell’offerta formativa, sino all’emanazione delle linee guida di cui all’articolo 2, comma 3, in caso di mancata adozione, da parte delle Regioni, degli atti dispositivi di cui all’articolo 27, comma 2, del decreto legislativo 17 possono continuare a realizzare, nei limiti degli assetti ordinamentali e delle consistenze di organico previsti dal presente regolamento, ai sensi dell’articolo 27, comma 7, del decreto legislativo medesimo, corsi triennali per il conseguimento dei diplomi di qualifica previsti dagli ordinamenti previgenti, nei limiti dell’orario annuale delle lezioni di 1.056 ore, corrispondente a 32 ore settimanali, per il primo, secondo e terzo anno. A tale scopo, gli istituti professionali si riferiscono ai quadri orario di cui agli allegati B) e C), utilizzando la quota di autonomia del 20% e le quote di flessibilità del 25% per il primo biennio e del 35% per il terzo anno di cui all’articolo 5, comma 3, lettere a), b) e c)”. Questa disposizione introduce addirittura una terza possibilità, ovvero la continuità con gli ordinamenti previgenti, generando così una confusione di offerta formativa e di percorsi non solo riferiti a diverse responsabilità istituzionali, ma anche collocate in epoche diverse del tempo, quindi prodotto di riflessioni e necessità in questo caso non attuali.

Tutto ciò delinea una fase di stallo che potrebbe essere superata mediante un accordo organico ed unitario in seno alla Conferenza Stato-Regioni; ma occorre riconoscere che questa ambiguità tra natura professionalizzante e natura generalista degli istituti non è solo giuridica, ma è fortemente radicata nella mentalità del settore nel quale si ritrovano, ad ogni livello, le due opzioni senza che appaia una linea di soluzione lungo una prospettiva univoca e condivisa.

A ciò si aggiunga la mancanza di intesa fra le Regioni e Province autonome circa il modello da perseguire: accanto alla soluzione radicale della Provincia autonoma di Trento che dichiara di non volersi avvalere degli Istituti professionali puntando sulle istituzioni formative accreditate al fine di fornire per intero l’offerta professionalizzante, vi è la Lombardia che punta ad un sistema totalmente concorrenziale tra i due soggetti, oltre a regioni come la Puglia che invece impongono un modello di integrazione dei percorsi⁷ nel quale la scuola si occupa dei contenuti culturali generali ed il CFP degli aspetti professionalizzanti, mentre l’azienda garantisce l’alternanza formativa.

La Liguria invece ha scelto una soluzione mediana che integra ambedue le possibilità, ovvero sia la gestione autonoma e che la gestione integrata.

La variegata mappa delle soluzioni regionali unita alla diseguale distribuzione dei CFP sul territorio nazionale, complicano ulteriormente una questione che, dal punto di vista dell’Istituto professionale, non può trovare una soluzione a macchia di leopardo, ma necessita di una prospettiva univoca e condivisa su tutto il territorio nazionale.

Di contro, regioni e province autonome sembrano preferire un comportamento flessibile e variegato, perché consente maggiormente di corrispondere alle specifiche esigenze locali; dal loro punto di vista, la flessibilità e la versatilità degli istituti costituisce un fattore di pregio degli stessi, mentre non lo è per questi ultimi.

⁷ Peraltro palesemente incostituzionale, visto il principio dell’autonomia scolastica (e quindi delle istituzioni formative che erogano percorsi di IeFP) sancito dalla Costituzione.

Tenuto conto di quanto detto, sembra poco probabile una prospettiva univoca per il futuro; molto più realistica è una soluzione differenziata anche radicalmente da territorio a territorio, così che da una parte si troveranno istituti professionali che si propongono nella prospettiva della concorrenza con le istituzioni formative, acquisendone le caratteristiche metodologiche ed organizzative, e dall'altra invece vi saranno quelli che entreranno sempre più nell'orbita degli istituti tecnici finendo per fondersi con essi.

Uno scenario alternativo a questo è rappresentato dall'entrata in gioco della variabile del quadriennio di diploma professionale leFP. Si tratta di una prospettiva strategica poiché qualificherebbe i percorsi del comparto professionalizzante con una soluzione – il diploma rilasciato a 18 anni – del tutto conforme all'impostazione europea, quindi di deciso interesse per i giovani e le loro famiglie, oltre che per le imprese.

Com'è noto, la durata del ciclo secondario in Italia è incongrua rispetto a tutti gli altri paesi di area Ocse che, con sole piccole eccezioni, presentano una conclusione degli studi a 18 anni. Questa discrasia di un anno si rende evidente in modo clamoroso con l'applicazione del sistema EQF poiché in Italia i giovani raggiungono il livello 4, relativo al diploma/baccalaureato, in cinque anni.

A ciò si aggiunga l'esito paradossale della riforma universitaria che, essendo partita con l'intenzione di ridurre il percorso quadriennale di un anno, ha portato invece al suo prolungamento visto che alla laurea triennale gli studenti debbono spesso aggiungere quella biennale.

I due Ministri Berlinguer e Moratti hanno cercato, senza riuscirci, sia pure in modo diverso, di ridurre di un anno il percorso secondario degli studi, anche sulla base di impegni in questo senso più volte ribaditi in seno alla Conferenza europea dei Ministri dell'istruzione.

Nell'attuale ordinamento si trovano cinque tracce di questa intenzione parzialmente mancata:

- la maggiore età che si acquisisce a 18 anni, con tutto ciò che comporta in termini di passaggio di status del giovane costituendo quindi una tappa per lo stesso percorso degli studi;
- la durata di 12 anni del diritto-dovere (salvo l'acquisizione di una qualifica professionale che, se regolare, può essere raggiunta dallo studente a 17 anni), quindi l'ultimo anno delle superiori rimane numericamente fuori da tale limite;
- il diploma professionale regionale di durata quadriennale (è previsto, sino ad ora, nella Provincia di Trento, in Lombardia ed in Liguria);
- la presenza della figura dell'"ottista", ovvero la possibilità, da parte di chi al termine del quarto anno ha conseguito la media dell'otto in tutte le materie, di anticipare di un anno l'esame di Stato;
- la presenza, dopo i due bienni, di un monoennio finale con l'intento di consolidare gli apprendimenti anche in vista della scelta futura.

Non pare peregrino pensare che la durata eccessiva del percorso degli studi scolastici influisca negativamente sulla motivazione e sul tono della partecipazione dei giovani che mal sopportano il prolungamento oltre la maggiore età di un

modo passivo e “sotto tutela” di vivere la scuola, visto che da noi sono rari i casi che prevedano una gestione del curriculum da parte dello studente⁸.

È quindi possibile e strategico, per CFP e Istituti professionali puntare ad un diploma quadriennale di tipo europeo che garantisca una formazione pari al quarto livello EQF, quindi totalmente comparabile con quanto avviene nell’ambito della Comunità; meglio ancora se, al termine di questo quadriennio, per una parte dei giovani diplomati sia possibile accedere all’anno di specializzazione IFTS così da inserirsi nel mondo del lavoro con una preparazione ancora più solida corrispondente a figure effettivamente richieste dal sistema economico.

1.2. Il ruolo strategico delle figure professionali

Una spinta decisiva alla soluzione dell’ambivalenza dell’Istituto professionale può venire dalla consapevolezza circa le risorse necessarie per uscire dall’attuale grave crisi economica e finanziaria.

Nello stesso momento in cui cresce la disoccupazione, permane e si intensifica infatti la richiesta di figure professionali collegate ad attività economiche dinamiche.

Mentre gli osservatori più attenti alle medie e grandi imprese – che assorbono il 20% dell’occupazione – continuano a segnalare la necessità di tecnici e laureati scientifici e tecnologici, l’area delle piccole e piccolissime imprese – che assorbe il restante 80% dell’occupazione – indica una forte prevalenza delle figure di qualificati e specializzati nell’ambito professionale: ad esempio, se leggiamo le richieste di lavoro di questi tempi, elettricisti, idraulici, antennisti, si confermano come i mestieri più richiesti, confermando l’importanza delle figure che si collocano nell’ambito professionale sia operativo che tecnico⁹.

Il rilancio della nostra economia non si fonda esclusivamente sulle figure dei quadri o soggetti appartenenti a livelli elevati, ma necessita di una notevole e consistente disponibilità di qualificati e tecnici professionali in grado di progettare e condurre a termine impianti, di gestire servizi, di operare nell’agricoltura e nelle attività connesse al verde, nella logistica come pure nella grande distribuzione. Se tendenzialmente il 50% degli occupati sono qualificati o tecnici, ciò significa che su questa fascia di figure vanno concentrate molte delle attenzioni affinché il nostro sistema economico possa cogliere le migliori opportunità che si manifestano per il rilancio.

Tutto ciò è ben noto in ambito comunitario europeo dove il settore del sistema educativo che si occupa di formare figure professionali viene definito con l’espressione *Vocational Education and Training* (VET), corrisponde con il nostro Siste-

⁸ Ad esempio in Finlandia, Paese che si pone al vertice della graduatoria Ocse-Pisa, ogni studente redige il proprio piano di studi. L’anno scolastico è diviso in cinque periodi, ognuno dei quali dura circa sette settimane. Durante ogni periodo gli studenti frequentano da cinque a otto corsi nelle varie discipline e nel periodo successivo possono anche scegliere materie completamente diverse. È richiesto un numero minimo di 75 corsi (un corso si compone di solito di 38 lezioni). <http://www.didaweb.net/fuoriregistro/documenti/fin.pdf>.

⁹ Si vedano le rilevazioni Excelsior di Unioncamere che confermano la rilevanza della domanda di figure professionali (qualificati e tecnici) anche – e forse ancora di più – in epoca di crisi economica.

ma di Istruzione e Formazione professionale, anche se questa locuzione non indica un sistema unitario, ma piuttosto un ambito frammentato e diviso in vari sottosistemi: istruzione professionale, istruzione tecnica, formazione professionale, apprendistato, formazione superiore, formazione continua e permanente.

Il sistema VET comprende infatti tutti i percorsi formativi professionalizzanti (ovvero che terminano con titoli riconoscibili e quindi spendibili per l'ingresso nel mercato del lavoro e delle professioni); tale ambito formativo è al centro dell'attenzione dell'Unione europea; in particolare, essa si riferisce al programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" avviato in seguito al Consiglio europeo di Lisbona 2000 nel quale si afferma l'impegno volto ad assicurare ai giovani l'acquisizione, entro il diciottesimo anno di età, di una qualifica professionale che, a seguito degli impegni sottoscritti a Lisbona, deve corrispondere almeno al secondo livello della classificazione europea dei titoli (85/368/CEE).

L'Unione europea ha formulato sulla falsariga di tale prospettiva orientamenti in grado di cogliere le opportunità offerte dalla nuova economia, allo scopo fra l'altro di sradicare il flagello sociale costituito dalla disoccupazione, indicando quattro prospettive di fondo:

1. migliorare la capacità d'inserimento professionale;
2. attribuire una maggiore importanza all'istruzione e alla formazione lungo tutto l'arco della vita;
3. aumentare l'occupazione nel settore dei servizi, latore di nuovi posti di lavoro;
4. promuovere la parità di opportunità sotto tutti gli aspetti.

La Commissione ha fortemente sollecitato l'obiettivo del miglioramento della qualità dei sistemi d'istruzione e formazione, strumento privilegiato di coesione sociale e culturale, nonché mezzo economico considerevole, destinato a migliorare la competitività e il dinamismo dell'Europa. Si tratta fra l'altro di migliorare la qualità della preparazione degli insegnanti e degli addetti alla formazione e di riservare uno sforzo particolare all'acquisizione delle competenze di base che devono essere aggiornate per poter rispondere alle esigenze di sviluppo della società della conoscenza. Si tratta del pari di migliorare l'attitudine dei cittadini a leggere, a scrivere e a effettuare calcoli, segnatamente per quanto riguarda le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, le competenze trasversali (ad esempio: imparare ad apprendere, lavorare in équipe).

Il miglioramento della qualità delle attrezzature nelle scuole e negli istituti di formazione, con un'ottimale utilizzazione delle risorse, rappresenta anch'essa una priorità, così come l'aumento delle assunzioni nei quadri scientifici e tecnici, come ad esempio per le matematiche e le scienze naturali, al fine di garantire una posizione concorrenziale dell'Europa nell'economia del domani. Migliorare la qualità dei sistemi d'istruzione e di formazione significa infine aumentare la corrispondenza fra le risorse e i bisogni, consentendo agli istituti scolastici di realizzare nuove partnership che possano aiutarli nello svolgimento del loro nuovo ruolo, più diversificato che in precedenza.

Di conseguenza, il modello europeo di coesione sociale deve poter consentire a tutti i cittadini di accedere ai Sistemi d'Istruzione e di Formazione formali e non

formali, facilitando il passaggio da un settore d'istruzione ad un altro (ad esempio dalla formazione professionale all'insegnamento superiore), dall'infanzia all'età matura. L'apertura dei Sistemi d'Istruzione e di Formazione (accompagnata da uno sforzo per rendere più invitanti tali sistemi, anche per adattarli ai bisogni dei diversi gruppi destinatari) può svolgere un ruolo importante per la promozione di una cittadinanza attiva, della parità di opportunità e della coesione sociale durevole.

Dietro l'espressione VET non esiste un unico modello di intervento: l'analisi di alcuni casi di studio significativi in ambito europeo – Francia, Germania e Inghilterra – consente di far emergere da un lato l'assoluta rilevanza del comparto del VET nei vari sistemi educativi indagati e dall'altro la peculiarità che il tema della Istruzione e Formazione tecnico-professionale riveste nei diversi contesti nazionali (Nicoli - Gay 2008).

Nel caso francese, un sistema che enfatizza il diploma per tutti e presenta una forte caratterizzazione nazionale connessa ad un investimento sull'educazione come strumento di identità nazionale, il modello che si è venuto delineando indica, sulla base di una prevalenza dei percorsi finalizzati al diploma generale, un forte investimento nel comparto professionalizzante comprendente sia alcuni diplomi specifici (tecnico, tecnologico e professionale) sia offerte che consentono agli studenti, in ogni momento del ciclo secondario, di transitare in un percorso finalizzato all'inserimento lavorativo. Il dato di maggiore interesse è costituito proprio dal fatto che, nel corso degli anni, la componente professionalizzante del sistema educativo ha avuto un notevole impulso, anche a fronte della coscienza delle difficoltà di un sistema troppo centrato sulla cultura generale, tenendo pure conto delle difficoltà del “modello francese” di integrazione sociale tramite appunto la sola cultura generalista ed i percorsi formativi lunghi. Ciò è confermato anche dagli esiti del dibattito sulla riuscita di tutti gli allievi, ed inoltre dalle riflessioni seguite alle vicende della “rivolta” di adolescenti e giovani di matrice etnica magrebina.

Nel caso tedesco, è la stessa cultura nazionale a presentare un carattere fortemente professionalizzante, e ciò spiega perché la maggioranza dei giovani prediligono il percorso di formazione professionale per completare i loro studi. Oltre al sistema duale (formazione in azienda e formazione a scuola), esistono percorsi molto diversi tra loro. La tendenza emergente (come in Italia, ma con segno opposto) indica un riequilibrio delle “tre gambe” del sistema di istruzione e formazione professionale: la formazione scolastica liceale, la formazione scolastica professionale e la formazione professionale duale. L'insegnamento che ne emerge è interessante e segnala come lo sviluppo di due filoni di offerta formativa distinti (formazione professionale duale o prevalentemente “extrascolastica” e formazione professionale all'interno di percorsi scolastici) e tra loro equilibrati e integrati rappresenta un'opzione in grado di ridurre i rischi dei sistemi esclusivamente centrati sull'uno o sull'altro polo e consente alle varie amministrazioni una pluralità di strumenti su cui agire per venire incontro ai tratti mutevoli della società. Ciò presenta anche una rilevanza dal punto di vista culturale ed educativo, così come sostenuto nelle stesse elaborazioni pedagogiche.

Nel caso *inglese* si rileva una configurazione molto particolare del sistema, con poche analogie con altre realtà europee, e di contro molti punti di interesse in grado di indicare suggerimenti molto rilevanti anche per il caso italiano come già accaduto per l'Europa che ha potuto avvalersi proprio dell'esperienza inglese nel definire un modello di riferimento per gli standard professionali e formativi (Unione europea 2008). È una realtà in cui appare evidente lo sforzo di attribuire valore equivalente ai processi di apprendimento informali e non formali rispetto ai percorsi accademici. Lo stesso sistema di qualifiche di tipo professionale che sta evolvendo verso i cosiddetti *General Certificate of Standard Education* di tipo professionale (per voluto parallelismo rispetto ai già esistenti GCSE accademici), mostra la dignità culturale della formazione professionale, ma anche la possibilità da parte dei giovani di fruire di una formazione a carattere professionale già durante la scuola dell'obbligo, quindi dai quattordici ai sedici anni.

Un insegnamento emerge dall'analisi: piuttosto che sistemi fortemente caratterizzati o in chiave generalista o in chiave professionale, appaiono più efficaci perché più aperti e flessibili i *modelli misti* dove gli svantaggi dell'uno e dell'altro sistema "puro" si possono correggere a vicenda: da un lato la rigidità dei sistemi generalisti e dall'altro la forte differenziazione di quelli duali. In effetti, anche la Francia, per un verso, e la Germania, per l'altro, si assiste ad un tentativo di orientare l'evoluzione dei propri sistemi educativi in questa stessa direzione, avendo accortezza a non precludere l'accessibilità di ulteriori percorsi da parte di chi si è indirizzato in una direzione definita. Circa la *struttura del sistema educativo*, il valore dei diversi casi di studio diverge fortemente anche tenuto conto delle vicende italiane ed in particolare del processo di trasferimento di competenze con l'assunzione di responsabilità esclusiva da parte delle Regioni e Province autonome in tema di istruzione e formazione professionale. Si può dire che risultano più estranei i due modelli francese e tedesco, poiché si pongono agli antipodi di questo punto di vista, in particolare la Francia a causa della forte caratterizzazione nazionale del suo sistema educativo e di una debole se non ambivalente tendenza all'autonomia degli istituti.

Le *problematiche* con cui i sistemi educativi si confrontano sono anch'esse tali da indurre un ulteriore investimento in direzione dei percorsi professionalizzanti:

- Nel caso *francese*, gli esiti del dibattito sulla riuscita di tutti gli studenti (*Pour la réussite de tous les élèves*) che ha portato ad un documento elaborato da una commissione coordinata da Claude Thélot, ha posto in luce con forza la necessità di caratterizzare in modo professionale anche le scelte relative all'obbligo: in tal modo si conferma la maggiore fruibilità dei percorsi di istruzione e formazione professionale anche in rapporto alle emergenze che via via si presentano e che vedono una crisi crescente di modelli educativi che affidano alla sola cultura generale il processo di identificazione culturale dei giovani.
- Nel caso *tedesco*, il problema è posto sulla definizione di un sistema di cooperazione interistituzionale tra governo federale e singoli Länder, oltre al maggiore equilibrio fra le tre componenti dell'offerta formativa.
- Nel caso *inglese*, a fronte di problematiche simili a quelle italiane (età dell'ob-

bligo, percorsi attraverso i quali assolverlo, rapporto tra istruzione accademica e formazione professionale, ruolo dell'apprendistato, sistemi di assicurazione di qualità, etc.), la risposta emergente – diversamente da noi dove ogni questione apre inevitabilmente diatribe ideologiche - appare molto pragmatica, senza gli scossoni conseguenti a modelli di riforma radicali che rischiano di indurre attese non facilmente perseguibili e di creare esiti impreveduti di resistenza e contrasto suscitati dall'eccesso di enfasi o dalla collocazione politica dello schieramento proponente.

Un elemento rilevante è costituito dalla formazione superiore: in tutti i casi indagati siamo di fronte ad un'offerta formativa ricca, radicata, compartecipata tra i diversi attori. Questa, che viene indicata nei documenti dell'Unione europea con l'espressione "formazione superiore non universitaria", rappresenta quella parte del sistema educativo che consente a coloro che sono in possesso di un diploma (compreso quello professionale) di accedere ad una grande varietà di occasioni formative puntuali e mirate, aventi per oggetto l'acquisizione di competenze "in azione" proprie di figure professionali innovative che si generano ed evolvono continuamente nella veloce dinamica della ricerca applicata ai processi di produzione e di servizio collocati entro l'economia globale. Tale segmento del sistema formativo si distingue nettamente da quello universitario (orientato verso le professioni liberali, i ruoli manageriali oppure verso figure proprie della pubblica amministrazione). Le migliori esperienze europee dimostrano che un sistema di formazione superiore di qualità consente infatti una maggiore intesa con l'ambito della ricerca e con quello economico, tanto che solo entro questa triangolazione la formazione può risultare efficace ed orientata alle effettive necessità professionali emergenti dal sistema economico.

Una riflessione va fatta circa gli *strumenti del governo dei sistemi educativi*: non pare confermato in altri contesti nazionali l'uso della riforma strutturale ed onnicomprensiva in quanto strumento utile a tale scopo; piuttosto, emerge una preferenza (confermata anche da tentativi di riforma globale non pienamente riusciti nel senso voluto dal legislatore: si pensi al caso spagnolo della legge unica dell'educazione) verso la logica degli interventi parziali. Questi procedono nella direzione di suggerire ed assecondare prassi di innovazione riferite a specifiche aree di problemi, in modo da mantenere uno stretto legame tra la presa di coscienza comune ai diversi attori in gioco circa i fattori critici, la definizione di mete di cambiamento da porre in atto, l'apertura di spazi di intervento che vedano protagonisti gli stessi attori operativi del sistema, ed infine una funzione di *governance* da parte dell'autorità pubblica in una logica non impositiva, ma di stimolo e di accompagnamento.

In questo senso, vi è un utilizzo più accorto della ricerca in campo educativo e formativo, come strumento capace di svolgere una funzione di supporto e di riflessione in merito ai processi reali ed agli sforzi tesi al miglioramento continuativo delle performance del sistema. Ciò vale anche per la rilevanza dei processi di valutazione che emerge in tutti i casi studiati come uno strumento indispensabile di conoscenza della realtà e di controllo dei processi di innovazione, a tutti i livelli del sistema, piuttosto che un mero enumeratore di esiti.

Spesso, nel contesto europeo, la pubblicazione dei rapporti di ricerca e di valutazione è motivo di apertura di un dibattito che coinvolge l'intera nazione, e diventa un momento molto rilevante tramite cui tutte le componenti della stessa si assumono la responsabilità in ordine alla qualità del sistema educativo visto come un patrimonio prezioso dell'intera comunità civile e istituzionale.

A partire dalle conferme emergenti dalle ricerche in ambito europeo è possibile affermare che i casi dei sistemi educativi indagati, ed in particolare il modo in cui vengono fronteggiate le problematiche dell'apprendimento, tendono ad avvalorare il principio guida del *pluralismo formativo e della sussidiarietà*: la situazione del sistema formativo italiano, per molti aspetti più critica rispetto a quella degli altri Paesi europei, necessita, per essere fronteggiata, della mobilitazione di tutte le risorse disponibili, senza preclusioni ideologiche, al fine di creare un sistema ad un tempo unitario e pluralistico, coerente con il principio di sussidiarietà. È bene che tale patrimonio venga riconosciuto e pienamente valorizzato nello sforzo di qualificazione generale del sistema nella logica del diritto-dovere di tutti e di ciascuno, nessuno escluso.

1.3. Cercare una soluzione veramente europea

Tutto quanto sinora esposto conduce ad una risposta possibile circa la domanda posta all'inizio di questa riflessione: l'Istituto professionale può trovare un'identità chiara e convincente adottando la strategia del VET europeo, ovvero una scuola professionale che insegni un mestiere nell'ottica di una cittadinanza attiva, autonoma e responsabile. Ciò comporta l'adesione alla filiera verticale IeFP che prevede una tappa triennale di qualifica, una quadriennale di diploma professionale ed una quinquennale di specializzazione tecnico superiore, senza dimenticare, sempre dopo il diploma professionale, l'opzione dell'anno propedeutico per il conseguimento del diploma di Stato così da poter accedere all'università ed agli istituti tecnici superiori.

Tale opzione richiede le seguenti condizioni:

- a) adozione di un approccio formativo olistico e per competenze, quindi centrato sull'integrazione dei saperi e sulla formazione nei giovani di vere e proprie padronanze caratterizzate dalla capacità di fronteggiare compiti e problemi;
- b) accettazione del profilo concorrenziale con le istituzioni formative accreditate, e quindi superamento della logica del monopolio di percorsi e titoli;
- c) accettazione della prospettiva di *governance* territoriale basata su una programmazione dei percorsi coerente con le esigenze del territorio, sulla certificazione delle competenze tramite evidenze e livelli concordati con tutti i soggetti interessati; infine su una valutazione di sistema che indichi i livelli di forza ed i punti di miglioramento, connessi a strumenti di premio (i primi) e di sostegno ed accompagnamento (i secondi).

In questo modo sarà possibile delineare una presenza di istituti che contribuiscono effettivamente al successo formativo dei giovani ed allo sforzo di rilancio economico e di modernizzazione del Paese a partire dall'etica del lavoro e non dall'estetica dei consumi.

Riferimenti bibliografici

- BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, Roma, CNOS-FAP, 2003.
- BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, Brescia, La Scuola, 1998.
- BOTTANI N. - BENADUSI L. (curr.) (2006), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson, 2006.
- BOTTANI N. - TUJMAN A. (1990), *Indicatori internazionali dell'educazione: struttura, sviluppo e interpretazione*, in OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Roma, Armando Editore, 1990.
- BRUNER J.S. (1999), *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando Editore, 1999.
- CARUGATI F. - SELLERI P., *Psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 2001.
- CAVALLI A. - ARGENTIN G., *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, Bologna, il Mulino, 2010.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in "Nuova Secondaria", 2002, 13-18.
- CHIOSSO G., (a cura di) (2002), *Elementi di pedagogia. L'evento educativo tra necessità e possibilità*, Brescia, La Scuola, 2002.
- CIOFS/FP - CNOS-FAP, *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, Tipografia XI, 2004.
- COMOGLIO M., *La "valutazione autentica"*, «Orientamenti pedagogici», 49 (1), Roma, 2001, 93-112.
- DEWEY J., *Democrazia e educazione (1972)*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
- FRANCHINI R. - R. CERRI (2005), *Per un'istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, Milano, Franco Angeli, 2005.
- ISFOL, *L'andamento della sperimentazione dei percorsi triennali*, Roma, 2006.
- IVIC I., *Teorie dello sviluppo mentale e valutazione dei risultati scolastici*, in OCSE, 1994.
- LE BOTERF G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'Organization, 1994.
- MAGGIOLINI A. - PIETROPOLLI CHARMET G., *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- MAZZEO R. (2005), *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Trento, Erickson, 2005.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *La dispersione scolastica: indicatori di base per l'analisi del fenomeno*, Roma, 2006.
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000.
- NICOLI D., (2009) *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*, Milano, Vita e Pensiero, 2009.
- NICOLI D. - GAY G., *Sistemi di istruzione e formazione professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera*, Milano, Guerini e Associati, 2008.
- OECD, *Education at a Glance 2007 OECD Indicators*.
- PATRONCINI P., *Istruzione tecnica e professionale: che cosa si fa in Europa*, Relazione al convegno di Piacenza dell'11 gennaio 2008, http://www.comune.bologna.it/iperbole/coscost/newsinter/europa_tecnici_profli.pdf.
- PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003.
- PELLERAY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 2004.
- REY B. (a cura di), *Les compétence à l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- THELOT C., *Pour la réussite de tous les élèves*, Paris, Paper, 2004. <http://www.ladocumentation-francaise.fr/rapports-publics/044000483/index.shtml>.
- TROMBETTA C. - ROSIELLO L., *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Trento, Erickson, 2001.
- UNIONE EUROPEA (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*.
- UNIONE EUROPEA (2006), *Risoluzione legislativa del Parlamento europeo del 24 ottobre 2007 sulla proposta di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del*

Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente (COM(2006)0479 – C6-0294/2006 – 2006/0163(COD)).

VIGOTSKY L.S., *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 1990.

WENGER E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, London, Cambridge University Press, 1998.

WIGGINS G. (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass., 1993.