

3 EDITORIALE

STUDI

- 13 Pasquale Ransenigo
Obbligo scolastico e formazione professionale nel decreto del ministro P.I.
n. 323 del 9 agosto 1999
- 28 Stefano Colombo
La 2^ Assemblea sulla Scuola Cattolica: il ruolo della formazione professionale
- 37 Pier Antonio Varesi
L'interazione tra politiche del lavoro e politiche formative: i risultati di una ricerca relativa
a quattro paesi europei.
- 48 Sandra Chistolini
Interventi metodologici per adolescenti poco motivati allo studio
- 62 Mario Viglietti
Sto pensando al mio domani di lavoratore in azienda
- 67 Luigi Coffele
Distance Learning – Distance Education in USA

OSSERVATORIO SULLE RIFORME

- 87 Regolamento recante norme per l'attuazione dell'articolo 1 della legge 20 gennaio 1999, n. 9 contenente
disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione.
- 95 Esperienze di integrazione e interazione tra Scuola e Formazione Professionale nell'obbligo scolastico.
(Legge 9/99 e Regolamento n. 323 del 9 agosto 1999)
- 104 Convenzione tra scuola e CFP per l'integrazione (art. 6)
- 106 Progetto di percorso integrato tra scuola e CFP nella provincia di Forlì Cesena (art. 6)
- 113 Convenzione tra CFP e scuola per la sperimentazione dell'assolvimento dell'obbligo nei CFP (art. 7)
- 117 Progetto di sperimentazione per "l'assolvimento dell'obbligo con i centri di
formazione professionali riconosciuti"

ESPERIENZE

- 127 Francesco Majorana
Integrazione formazione e lavoro nel CFP CNOS-FAP di Misterbianco
- 137 SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Le incertezze attuali

Due anni fa il Presidente dell'ISFOL prof. Colasanto aveva iniziato la presentazione del Rapporto annuale paragonando i cambiamenti istituzionali che stavano nascendo nel sistema educativo italiano ad un cantiere di costruzione, simile a quello che a Berlino sanciva la nascita di una nuova unità in una piazza, che era al punto di confluente tra le due vecchie parti separate della città. Il cantiere berlinese ha terminato i suoi lavori, mentre quello che dovrebbe costruire un nuovo sistema educativo "integrato" in Italia è ancora aperto e i lavori lasciano solo intravedere le strutture portanti della costruzione.

Mentre le discussioni sulla riforma del sistema scolastico erano vivaci, il sistema della formazione professionale pareva aver trovato con prontezza, attraverso la legge 196/97, una nuova strutturazione. La formazione professionale rinnovata, la valorizzazione formativa dell'apprendistato e l'introduzione e diffusione dei tirocini formativi aprivano una strada ricca di opportunità.

Contemporaneamente, i radicali cambiamenti introdotti nelle strutture preposte alle politiche del lavoro attraverso il loro decentramento, conferendo un ruolo istituzionale primario alle Regioni e alle Province, aprivano spazi nuovi per una migliore programmazione dell'offerta formativa radicata nel territorio e punto qualificante delle politiche attive del lavoro.

Recentemente, l'articolo 68 della legge 144/99 ha sancito l'istituzione dell'obbligo formativo per tutti i giovani fino al compimento del diciottesimo anno di età al fine di assicurare a quanti vogliono entrare nel mercato del lavoro il superamento di situazioni di precarietà attraverso l'acquisizione di un titolo di studio adeguato o una qualifica professionale riconosciuta.

Tutto quest'apparato legislativo, però, attende una sua concreta realizzazione.

L'articolo 17 della legge 196/97, che riguarda la riforma della formazione professionale, richiedeva un regolamento attuativo: sono passati ormai più di due anni, ma non vi sono segnali certi di una rapida soluzione del problema posto dalla Corte Costituzionale circa la legittimità del relativo impianto legislativo. La ricaduta negativa di tale situazione di stallo penalizza direttamente il sistema di formazione professionale che, non avendo più a supporto istituzionale la legge-quadro 845/78 ormai superata

nei fatti, si trova senza riferimenti nazionali per una reale prospettiva di sistema.

In particolare, gli Enti di formazione professionale si trovano senza gli strumenti concreti previsti dalla 169/97 per il loro rinnovamento. Il rinnovo del CCNL degli operatori della formazione professionale convenzionata, scaduto da anni, non viene avviato, perché manca un quadro di riferimento istituzionale che dia qualche certezza ad Enti ed operatori.

In mancanza di leggi e normative quadro a livello nazionale, l'operato delle Regioni presenta una polverizzazione dei relativi sistemi di formazione professionale, dovuti più ad approcci diversificati al problema formativo che alle esigenze specifiche del contesto territoriale.

La creazione di un'Agenzia nazionale per l'istruzione e formazione professionale, in fase di attuazione, evidenzia il rischio di una prospettiva di protagonismo del sistema scolastico, più che la creazione di un sistema integrato di sottosistemi di pari dignità. Un segnale di tale prospettiva lo si può riscontrare, anche legislativamente, nelle modalità adottate per l'istituzione della FIS e, in particolare, dell'IFTS nonché nell'attivazione dei Centri per la cultura e la formazione degli adulti, confermando scelte di protagonismo della scuola anche nell'area della formazione professionale, a cui si ricorre per una funzione di integrazione puramente strumentale al sistema scolastico.

Queste situazioni di incertezza sul futuro della formazione professionale sono chiaramente percepite ormai da molti. Nell'editoriale "Corriere Lavoro" in Corriere della Sera del 21 gennaio u.s. dal titolo "Virtù, splendori mediatici e 'morte' della formazione professionale", Walter Passerini affermava che "la formazione professionale continuerà a riempire le pagine dei giornali, ad occupare spazi video, ad interessare convegni e discussioni, ma nel frattempo le riforme legislative iniziate con la 196/97 non trovano attuazione e lasciano l'intero sistema senza regole e senza prospettive".

Non possiamo dissentire da tale percezione di prospettiva sul futuro del sistema di formazione professionale italiano. Tale sistema, nato nell'immediato dopoguerra per iniziativa del Ministero del Lavoro e della previdenza sociale per rispondere in modo concreto ai bisogni dei giovani e adulti che cercavano lavoro in anni difficili, divenuto nel '72 di competenza regionale, regolato nel '78 dalla legge quadro nazionale 845 sulla base del pluralismo delle istituzioni a ciò deputate, corre il rischio, in questi ultimi anni, di essere abbandonato a se stesso in mezzo al guado delle riforme.

Un diverso panorama viene offerto a chi guarda al sistema dell'istruzione scolastica, dove si vanno componendo le varie tessere del mosaico delle riforme in cantiere. L'autonomia scolastica e la sua regolamentazione hanno dato l'avvio a sperimentazioni diffuse sul territorio, ricercando anche la valorizzazione degli interventi degli enti locali.

La legge sull'innalzamento al quindicesimo anno di età dell'obbligo di istruzione è entrata, ormai da alcuni mesi, nella sua fase attuativa pur con tutte le problematicità delle diverse situazioni locali. La legge sul riordino

dei Cicli scolastici è stata approvata in un contesto di minor consenso politico e culturale rispetto a quello prefigurato all'inizio del suo percorso. Tuttavia, il quadro ordinamentale del sistema dell'istruzione scolastica definito dalla legge permette quantomeno, per i prossimi anni, un riferimento certo per la programmazione e progettazione dei conseguenti interventi.

La legge sulla scuola paritaria, pur con rilevanti limiti derivanti dalla non parità finanziaria, sta per giungere all'approvazione definitiva, legittimando in tal modo le iniziative di integrazione tra le istituzioni scolastiche statali e quelle non statali.

Allo scopo di focalizzare specifici aspetti della complessa situazione accennata, si evidenzieranno di seguito le prospettive che si possono evincere da alcune considerazioni attorno ai principali documenti che hanno per oggetto problematiche della formazione professionale relative al più vasto ambito della situazione della società italiana e del suo sistema educativo complessivo.

Rapporto ISFOL 1999

Come ogni anno, puntualmente, l'ISFOL presenta il suo Rapporto su "Formazione e occupazione in Italia e in Europa". Nelle considerazioni generali, al primo punto riforma a metà, si evidenzia positivamente l'avanzamento del processo di trasformazione in corso, ma si sottolinea la mancata soddisfazione di tutte le attese. Nell'anno 1999 è stato introdotto obbligo formativo fino al diciottesimo anno, si è avviato il nuovo esame di stato, sono state attivate sperimentazioni nell'ambito del nuovo apprendistato e nell'IFTTS, sono stati attuati l'autonomia scolastica e l'obbligo di istruzione fino al quindicesimo anno di età. Il Masterplan, frutto di concertazione sociale, ha formalizzato, in termini finanziari, gli impegni per la formazione.

L'idea guida dell'ampio processo riformatore è focalizzata sull'integrazione tra i sistemi scolastico, formativo e del lavoro. Tuttavia, il Rapporto rileva non poche ambiguità sul modello di sistema formativo integrato che si vuole ottenere. Sono diverse, infatti, le tipologie di integrazione: c'è un'integrazione fra scuola e lavoro, tra formazione e lavoro e c'è un'integrazione fra scuola e formazione, con diversi livelli di priorità. Va, perciò, stabilito quando l'integrazione è necessaria, quando è opportuna ma non necessaria, e quando invece è prevalente l'esigenza di far conservare ai diversi soggetti la propria identità.

Negli ultimi anni i processi formali hanno di gran lunga sopravanzato i processi reali, capovolgendo quanto avveniva negli anni '80 e nei primi anni '90, quando la realtà fattuale anticipava costantemente quella politica. Quest'inversione rischia di produrre frustrazione tra chi si aspetta un'immediata attuazione della normativa, senza considerare i tempi e i vincoli da affrontare perché le leggi diventino parte integrante del sistema.

La mancanza di regole certe, di standard condivisi, di un sistema di valutazione della qualità delle azioni formative mantiene appannata l'immagine della F.P. Questo nonostante la crescita delle attività di formazione, che nel segmento della formazione continua si è raddoppiata. La formazione regionale tocca l'11,4% dei giovani in cerca di prima occupazione, il 9,2% degli adulti disoccupati e l'1,8% dei lavoratori occupati.

Però vi sono ancora quote notevoli di persone e di giovani la cui marginalità è rivelata dalla preoccupante estraneità dai processi formativi. Il 5% di ogni leva di ragazzi non arriva a completare il percorso della Scuola media inferiore; l'11,8% dei giovani esce dal sistema scolastico al termine del primo anno di Scuola Secondaria Superiore, con punte del 17,1% negli Istituti Professionali; questo avviene ancora prima dell'innalzamento dell'obbligo scolastico, che impone l'iscrizione al primo anno dell'attuale percorso quinquennale della Scuola Secondaria Superiore.

Sul piano dell'inserimento nel mondo del lavoro, cresce il tasso di disoccupazione tra i giovani dai 15 ai 19 anni, rivelando un segmento di popolazione estremamente debole. Di fronte a questi limiti, vi è una crescita di richieste, da parte delle imprese, di lavoro qualificato; l'analisi degli esiti occupazionali dei giovani formati nelle attività finanziate dal FSE confermano tali richieste. Permangono inoltre i condizionamenti sociali e culturali, che limitano la mobilità all'interno delle classi sociali attraverso cammini di scolarizzazione e formazione.

Il sistema complessivo si trova nel mezzo di un guado: il tragitto di trasformazione del sistema è iniziato, ma si corre il rischio di restare impantanati o trascinati via dalla corrente. È perciò necessaria una forte spinta per avanzare e arrivare al di là del guado.

Rapporto CENSIS

La vasta analisi fatta dal 33° Rapporto del CENSIS sulla situazione sociale del paese nel 1999 parte da considerazioni iniziali di forte preoccupazione sulla incapacità italiana di fare retrospezione del passato, interpretazione del presente ed esplorazione del futuro. La corposa analisi dedicata ai sistemi formativi è l'argomento che ci interessa maggiormente.

Il sistema di istruzione e di formazione è stato attraversato negli ultimi anni da un processo di profonda trasformazione e la realizzazione delle riforme ha registrato durante il 1999 una straordinaria accelerazione.

Il Rapporto, nella prima delle tesi interpretative dei processi formativi "Dalle riforme alle politiche", evidenzia che, al di là del significativo valore intrinseco, se si dovessero valutare il clima e gli effetti tangibili della riforma, ci si troverebbe di fronte a uno scenario assai complesso, decisamente meno brillante rispetto alla ridefinizione del quadro normativo. I fattori congiunturali, le resistenze fisiologiche e le disfunzioni storiche stanno progressivamente vincolando e limitando la portata delle

innovazioni prodotte. All'origine di tale situazione vi è un insieme di ritardi organizzativi e funzionali che è opportuno tenere presente non solo nell'atto di portare a termine il processo di riforma, ma anche nell'implementazione progressiva delle diverse innovazioni introdotte, sia relativamente al sistema formativo-educativo, sia in termini di integrazione tra politiche educative e politiche attive del lavoro. Lo sviluppo delle istituzioni educative italiane è sostanzialmente centrato su una logica giuridico-formale, attenta al rispetto delle procedure ma refrattaria a valutare i risultati; per questo i processi di riforma e i processi di cambiamento non risultano automaticamente legati tra loro. Inoltre è necessario operare per creare condizioni e sviluppare politiche perché il capitale umano in uscita dai diversi sistemi formativi venga valorizzato dal sistema sociale e produttivo. L'esigenza di agganciare la riforma del sistema formativo e della sua integrazione con le politiche attive del lavoro e con i processi di riforma del sistema di welfare resta un problema aperto.

Al di là dei dati e delle riforme strutturali, il Rapporto sembra chiedere un impegno a tutti perché a partire dai grandi mutamenti istituzionali, discenda un vero cambiamento in meglio di tutto il servizio educativo italiano.

I fabbisogni formativi

All'inizio del 2000 l'OBNF (Organismo Bilaterale Nazionale per la Formazione) ha reso pubblico il risultato di un'indagine nazionale sui fabbisogni formativi delle imprese. Partendo dal presupposto che le risorse umane e la loro preparazione sono l'elemento essenziale di una politica di sviluppo basata sulla qualità, le parti sociali, attraverso la rilevazione dei fabbisogni formativi, vogliono contribuire ad offrire al sistema dell'offerta formativa la descrizione di figure professionali fortemente aggregate e concretamente richieste dal mondo delle imprese. La loro descrizione rimanda alle competenze necessarie per costruirle, creando una base su cui fondare percorsi formativi solidi, con forte impianto culturale, collegati strettamente con le dinamiche reali del mondo produttivo. L'indagine non tocca tutti i settori produttivi, ma si riferisce a un notevole numero di questi. Molte delle figure rilevate risultano trasversali a più settori, cosicché il numero totale delle figure professionali da formare non è rilevante. Il lavoro compiuto dall'OBNF riveste notevole rilevanza, soprattutto perché ha interessato non pochi organismi bilaterali regionali, creando una cultura di collaborazione tra parti sociali su un tema di notevole rilevanza. Altre indagini sui fabbisogni professionali, come la Ricerca Excelsior dell'Unioncamere, contribuiscono a capire meglio la situazione italiana. L'impegno in tale direzione favorisce certamente il processo di integrazione tra formazione professionale/scuola e lavoro. Permangono però a livello istituzionale la difficoltà di legare tra loro esigenze del mondo del lavoro e della formazione professionale, come ben rivela la marcata definizione delle

qualifiche professionali, già prevista dalla legge 845/78 e mai portata a termine.

Assemblea CEI sulla scuola cattolica

Dell'Assemblea CEI abbiamo già accennato nel precedente editoriale e parleremo più diffusamente nel presente numero. L'accento che qui ne facciamo ha lo scopo di rilevare come il tema dell'educazione e della riforma del sistema educativo italiano sia sempre più presente a vari livelli nella società italiana: l'assemblea ha voluto rappresentare l'apporto che la scuola cattolica può dare, in base a una lunga e valida presenza nell'area dell'educazione, al rinnovamento della scuola italiana alle soglie del XXI secolo.

La realizzazione del nuovo obbligo scolastico

Innovando la struttura consolidata della Rivista, con il presente numero viene introdotto un "Osservatorio sulle riforme", al fine di seguire sia i mutamenti istituzionali e legislativi in atto sia le concrete attuazioni di quanto previsto dalla legislazione. Il tema fondamentale di questo numero è proprio l'osservatorio su quanto sta avvenendo nella realizzazione dell'obbligo scolastico esteso a nove anni. Nella sezione studi, un contributo di analisi sul contenuto del Regolamento attuativo introduce al tema; nella sezione dell'osservatorio è pubblicato il Regolamento, un articolo di presentazione di esperienze di integrazione e quindi alcune Convenzioni e progetti operativi, attuativi dell'art. 6 e 7 del medesimo Regolamento.

La legge di innalzamento dell'obbligo scolastico dovrebbe incontrare un'attuazione meno problematica all'interno del riordino dei cicli, dove si sancisce definitivamente a 9 anni l'obbligo scolastico e fino al 18° anno (o meglio al conseguimento di una qualifica o diploma) l'obbligo formativo.

L'attuazione della legge 9/99 ha posto la necessità di collaborazioni tra scuola e formazione professionale, ma l'integrazione che ne risulta vede la formazione professionale in un ruolo di subordinate e perlopiù ancillare rispetto al sistema scolastico. L'ISFOL sta avviando, per conto del Ministero del Lavoro e del Ministero della Pubblica Istruzione, un'indagine sulle iniziative sperimentali d'integrazione tra Scuola e Formazione Professionale nell'ambito delle attività previste dal regolamento sull'obbligo scolastico. L'obiettivo della ricerca è di tracciare una mappa quantitativa dei progetti in atto, che potrà assumere anche un rilievo qualitativo, in merito all'efficace ed ampio utilizzo degli strumenti d'integrazione previsti dal regolamento. L'indagine mira, inoltre, ad individuare possibili modelli di buone pratiche per sostenere ed espandere le attività nell'ambito dell'obbligo scolastico da realizzare nei prossimi anni, nell'ottica della piena attuazione dell'autonomia scolastica a partire dal prossimo settembre ed in

vista del riordino dei cicli scolastici e dell'introduzione dell'obbligo formativo.

Le difficoltà per l'obbligo formativo

Introdotta dal collegato alla finanziaria del 1999 senza un approfondimento e una discussione a livello sociale e politico, l'obbligo formativo non è entrato nella coscienza degli italiani, nemmeno dei politici che lo hanno approvato. Le stesse Regioni, titolari della formazione professionale sia essa a tempo pieno sia a tempo parziale nell'apprendistato, in rari casi hanno preso chiara coscienza degli obblighi loro derivanti: se i giovani hanno il diritto-dovere di formarsi fino al conseguimento di un diploma o di una qualifica, lo Stato (per quanto riguarda i percorsi scolastici ordinati al conseguimento del diploma) e le Regioni (per quanto riguarda i percorsi di formazione per il conseguimento della qualifica) hanno il dovere istituzionale di fornire gli strumenti concreti perché i giovani possano adempiere tale diritto-dovere. Se si esclude la Regione Lazio, che già ha iniziato la sperimentazione di percorsi di obbligo formativo, nelle altre Regioni sembra che l'interesse sia scarso o polarizzato sul solo apprendistato. Non si può dire lo stesso del Ministero della Pubblica Istruzione, sempre attento a gestire ogni opportunità e pronto a presentare la scuola come agenzia formativa in grado di provvedere a percorsi di ogni tipo, anche di formazione professionale, per consentire l'assolvimento dell'obbligo formativo, ricorrendo pure ad apporti di integrazioni offerti dalla medesima formazione professionale.

Il nuovo FSE

Sono sul nastro di partenza le nuove opportunità derivanti dalla programmazione 2000-2006 del FSE. Le Regioni si sono attrezzate in questi anni per programmare e gestire meglio i fondi messi a loro disposizione dall'Unione Europea.

Il problema principale del sistema di formazione professionale regionale italiano sta nella sua estrema debolezza sia per la consistenza numerica dei soggetti coinvolti, sia per le fragilità strutturali derivanti dal deficit legislativo e dallo scarso coordinamento tra le Regioni. Di fronte alle iniziative finanziate dal FSE, non pochi piani regionali sono predisposti sulla base delle disponibilità finanziarie subordinate a tali finanziamenti, che ovviamente non hanno lo scopo di sostituire il sistema di formazione professionale italiano, ma di favorirne la trasformazione e il miglioramento nonché l'attivazione di sperimentazioni innovative. Se nel 2006 venisse meno l'intervento del FSE, esso avrebbe raggiunto il suo scopo se ci trovassimo di fronte a un sistema di formazione professionale rinnovato strutturalmente, propositivo e progettuale, capace di espletare meglio il suo

compito. L'impressione che la gestione del FSE europeo nel passato periodo lascia intravedere è non il consolidamento e il miglioramento del sistema italiano di Formazione Professionale, ma la distruzione dello stesso, ridotto a fare le attività solo perché e finché esiste il finanziamento esterno europeo. Una somma di progetti e di attività, fatta da qualunque agenzia si presenti sul mercato della formazione interessata a sfruttare il momento finanziariamente favorevole, non può generare un sistema di formazione professionale rinnovato né assicurare ricadute culturali e progettuali nel medesimo.

Il FSE è una grande opportunità per la formazione professionale italiana, ma può divenire anche un grande rischio che porti politici, amministratori regionali e operatori soltanto ad approfittare degli interventi finanziari senza pensare ad irrobustire il sistema perché permanga anche nel futuro.

La legislazione: i cicli scolastici

L'approvazione della legge sul riordino dei cicli interessa non solo il mondo della scuola, ma tutto il sistema educativo italiano. L'Università, ad esempio, dovrà attendersi allievi più giovani, poiché è prevista la riduzione di un anno del periodo di scolarità.

Per quanto riguarda la formazione professionale, l'art. 1 al comma 3 precisa che "L'obbligo scolastico inizia al sesto anno e termina al quindicesimo anno di età", fissando definitivamente in nove gli anni obbligatori nel percorso scolastico. Viene inoltre riconfermato, al comma 4, che "L'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età si realizza secondo le disposizioni di cui all'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144".

L'articolo 68 della Legge 144 entra perciò a far parte strutturale del riordino dei cicli, superando la posizione di masso erratico caduto all'interno del collegato alla finanziaria del '99.

La provvisorietà dell'obbligo scolastico per nove anni, nell'attesa di passare a 10, sancita nella legge 9/99, è superata stabilendo che la durata della istruzione scolastica obbligatoria giunge fino al quindicesimo anno di età, mentre l'obbligo di formazione giunge fino al diciottesimo. La legge sul riordino dei cicli configura per i giovani dopo il quindicesimo anno di età un duplice canale di formazione, il percorso scolastico e quello della formazione professionale a tempo pieno o parziale.

Inoltre, nell'art. 4 nel comma 4, il testo della legge ripropone, nell'ultimo anno dell'obbligo scolastico, la possibilità di integrazione tra scuola e formazione professionale secondo le modalità già previste nell'art. 6 del Regolamento della legge 9/99: "Nel corso del secondo anno, se richiesto dai genitori e previsto nei piani dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche, sono realizzate attività complementari e iniziative formative per collegare gli apprendimenti curricolari con le diverse realtà sociali,

culturali, produttive e professionali. Tali attività si attuano anche in convenzione con altri istituti, enti e centri di formazione professionale accreditati dalle regioni, sulla base di un accordo quadro tra il Ministero della pubblica istruzione, il Ministero del lavoro e della previdenza sociale e la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano.”

Il tema dei crediti formativi per il passaggio tra sistemi, molto presente nel dibattito attuale, è normato nello stesso articolo al comma 7 “La frequenza positiva di qualsiasi segmento della scuola secondaria, annuale o modulare, comporta l’acquisizione di un credito formativo che può essere fatto valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nel passaggio da un’area o da un indirizzo di studi all’altro o nel passaggio alla formazione professionale. Analogamente, la frequenza positiva di segmenti della formazione professionale comporta l’acquisizione di crediti che possono essere fatti valere per l’accesso al sistema dell’istruzione”.

La legge dovrà trovare, attraverso la regolamentazione, pratica attuazione nei prossimi mesi. Perciò le forze politiche, sociali e tutti coloro che hanno a cuore il futuro del sistema educativo italiano sono chiamati ad un’ulteriore attenzione perché le grandi trasformazioni strutturali portino a reali e positivi cambiamenti.

Al di là del giudizio sull’opportunità o meno della struttura prevista dal riordino dei cicli, resta positivo il fatto che, dopo troppi anni di tentativi di riforma, si sia superato il clima di incertezza sulla struttura della scuola italiana in questo inizio di XXI secolo, costringendo tutti a riempire la riforma dei cicli di contenuti culturali e educativi, per la formazione delle nuove generazioni.

In questo numero

La Rivista cambia alquanto la sua struttura. Dopo l’editoriale e la sezione studi, è introdotta una parte di monitoraggio delle riforme in attuazione, partendo in questo numero dall’obbligo scolastico. Vi è poi una sezione dedicata alle esperienze concrete realizzate nella formazione professionale, che prende il posto della tradizionale Vita CNOS. La Rassegna bibliografica completa la struttura della Rivista.

Abbiamo pensato più proficuo premettere ad ogni articolo la relativa presentazione, trasferendola perciò dall’editoriale

Obbligo scolastico e Formazione Professionale nel Decreto del Ministro P.I. n. 323 del 9 agosto 1999

PASQUALE
RANSENIGO

Premesse

Con la pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana del 16 settembre 1999 è stato emanato il Decreto del Ministro della P.I. n. 323 del 9 agosto 1999 relativo al "Regolamento recante norme per l'attuazione dell'articolo 1 della legge 20 gennaio 1999, n. 9, contenente disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione", in ottemperanza a quanto previsto al comma 7 dell'articolo 1 della medesima legge istitutiva della durata novennale dell'obbligo di istruzione in Italia, a decorrere dall'anno scolastico 1999-2000.

Le motivazioni a prendere in esame i possibili spazi di interventi di formazione professionale nell'assolvimento dell'obbligo prolungato, quale parte delle materie disciplinate dal suddetto Regolamento, sono da ricollegare anche alle conclusioni di un mio precedente contributo "riforme e obbligo scolastico", pubblicato su questa medesima rivista¹, nel quale si evidenziava la necessità

Partendo dall'esame del Regolamento per l'attuazione dell'art. 1 della legge 9/99, preliminarmente è chiarito il senso dell'espressione "in sede di prima applicazione", e della durata novennale dell'obbligo di istruzione. Quindi sono presentate il senso dei percorsi integrati di istruzione-formazione professionale nelle sperimentazioni della autonomia delle istituzioni scolastiche (Regolamento, art. 2-4-6) e delle sperimentazioni di interazione istruzione-formazione professionale per l'assolvimento dell'obbligo scolastico con/nei Centri di formazione professionale (Regolamento, art. 7)

¹ Riforme e obbligo scolastico, in "Rassegna CNOS",

di ritornare, dopo l'emanazione del Regolamento attuativo, su due problematiche rimaste "aperte" su tale argomento con la promulgazione della Legge 9/99 istitutiva dell'elevamento dell'obbligo di istruzione: la prima, relativa alle iniziative di **apporti integrativi di formazione professionale nei percorsi dell'obbligo scolastico prolungato per meglio rispondere ai reali bisogni dell'utenza coinvolta**; la seconda, sulle modalità di realizzazione di **sperimentazioni di assolvimento dell'obbligo scolastico anche nei Centri di Formazione Professionale**, che il Regolamento avrebbe dovuto individuare per ottemperare a quanto concordato nel relativo ordine del giorno n. 5 del 13 gennaio 1999 del Senato, in sede di approvazione definitiva della suddetta Legge.

Alle accennate due motivazioni se ne è recentemente aggiunta una terza, relativa all'istituzione nel sistema educativo italiano dell'**obbligo formativo fino ai 18 anni di età**, sancito nell'articolo 68 della legge 144 del 17 maggio 1999, che prevede, dopo l'obbligo scolastico, il diritto a fruire di percorsi formativi di pari dignità sia nel sistema di istruzione scolastica, sia nel sistema della formazione professionale di competenza regionale, sia nell'esercizio dell'apprendistato allo scopo di portare ogni cittadino ad acquisire al termine di tali percorsi o un diploma di scuola secondaria superiore o una qualifica professionale, quali condizioni indispensabili per esercitare i propri diritti di cittadinanza e di inserimento dinamico nel mondo del lavoro, evidenziando nel contempo un ulteriore elemento di confronto tra tale prospettiva e le modalità più coerenti da individuare per disciplinarne l'attuazione, a cominciare da quelle relative all'obbligo scolastico.

A partire da tali istanze, qui di seguito esamineremo: le normative relative alla realizzazione di percorsi di **integrazione** istruzione-formazione professionale nell'attuazione dell'obbligo scolastico prolungato, adottate dal relativo Regolamento per rispondere alle reali situazioni dei giovani coinvolti; approfondiremo poi le modalità di **sperimentazioni di interazione** istruzione-formazione professionale per l'assolvimento dell'obbligo scolastico *con/nei* Centri di formazione professionale²; accenneremo, in conclusione, ad alcuni rilievi critici in merito alle situazioni che si riscontrano nell'attuazione delle normative relative all'assolvimento dell'ultimo anno dell'obbligo di istruzione.

1. Alcune osservazioni preliminari

Il Regolamento in oggetto, come precisato nel titolo stesso, disciplina ovviamente le materie indicate negli undici comma di cui è composto l'articolo

1999, 2, pp.13-25, a cui si può rimando per un utile quadro di riferimento anche per le presenti riflessioni.

² Nella Legge 9/99 e nel relativo Regolamento i termini *integrazione/interazione* sono utilizzati indifferentemente per indicare, come si dirà più avanti, strategie e iniziative operative pur tra loro diversificate e che sembrano richiedere una distinzione più funzionale per precisarne il significato.

1 della Legge istitutiva dell'elevamento dell'obbligo di istruzione sia perché tale oggetto è espressamente precisato al comma 7 della medesima Legge, sia perché i successivi articoli 2 e 3 non necessitano di regolamentazione, riguardando rispettivamente le *norme finanziarie* e *l'entrata in vigore* della relativa Legge 9/99.

Dei complessivi 12 articoli di tale Regolamento prenderemo in esame soprattutto quelli che hanno contenuti attinenti, in modo diretto o indiretto, ai possibili rapporti tra la *formazione professionale* e i *percorsi di assolvimento dell'obbligo scolastico*, oggetto delle presenti riflessioni.

Tuttavia, non sembra superfluo premettere alcune osservazioni riguardanti specifici elementi presenti nella Legge 9/99 e/o nel Regolamento, che sembrano evidenziare limiti di coerenza interna nei relativi testi di riferimento o che presentano oggettive difficoltà interpretative in fase di attuazione operativa.

1.1 - Una prima questione sollevata, anche dopo l'emanazione del Regolamento attuativo, riguarda la portata "giuridica" sottesa alla dizione "*in sede di prima applicazione*" utilizzata sia nella Legge 9/99 per definire la durata novennale dell'obbligo di istruzione e i soggetti coinvolti nel medesimo obbligo (art.1 comma 1, comma 5), sia nel relativo Regolamento in ordine all'attivazione di iniziative sperimentali di assolvimento dell'obbligo con i centri di formazione professionale (art. 7, comma 1).

La soluzione a tale questione, senza ombra di dubbio, è esplicitamente contenuta nel prosieguo del testo del comma 1 dell'articolo 1 della Legge 9/99, completandone la lettura con la successiva parentetica "*fino all'approvazione di un generale riordino del sistema scolastico e formativo*", subordinando quantomeno l'eventuale rivisitazione della normativa in oggetto a quanto sarà determinato in sede di approvazione definitiva della legge attualmente in discussione al Senato sul "riordino dei cicli scolastici".

1.2 - Una seconda questione, che purtroppo si è ulteriormente complicata con l'emanazione del Regolamento in esame, attiene all'individuazione dei soggetti che *hanno assolto* l'obbligo di istruzione o che ne sono *prosciolti*, questione di non poco conto se si osserva quanto sta avvenendo attualmente presso alcune scuole secondarie superiori nella predisposizione di convenzioni con i centri di formazione professionale per l'attivazione di iniziative sperimentali di assolvimento dell'obbligo di istruzione, su cui avremo modo di ritornare in seguito.

La soluzione alla delicata questione sembra richiedere alcuni passaggi necessari:

- nella Legge 9/99 non si fa mai riferimento *al 15° anno di età*, ma alla sola durata *novennale* dell'obbligo di istruzione (L. art.1, comma 1), con la conseguenza ovvia che ha *assolto* l'obbligo il soggetto che per 9 anni adempie alle norme sull'obbligo di istruzione;
- anche la Circolare ministeriale n. 22 del 1° febbraio 1999, che stabiliva le norme per le iscrizioni all'anno scolastico 1999/2000, coerentemente

con il testo di legge, precisava "che erano prosciolti dall'obbligo coloro che al 31 agosto 1999 potevano dimostrare di aver frequentato per almeno nove anni l'istruzione obbligatoria", con l'ovvia conseguenza che anche per l'anno 2000/2001 ecc. sono da ritenere prosciolti dall'obbligo di iscrizione ad un nuovo anno scolastico coloro che al 31 agosto 2000 potranno dimostrare di aver frequentato per almeno nove anni l'istruzione obbligatoria.

- invece, nel Regolamento attuativo si afferma che "ha adempiuto all'obbligo scolastico l'alunno che abbia conseguito la promozione al secondo anno di scuola secondaria superiore", mentre "chi non l'abbia conseguita (promozione) è prosciolto dall'obbligo se, **al compimento del quindicesimo anno di età, dimostri di aver osservato per almeno nove anni le norme sull'obbligo scolastico**" (Reg. art. 1, comma 3), introducendo, in quest'ultimo caso un elemento (*al compimento del quindicesimo anno di età*) di ambiguità interpretativa.

La prevalenza, però, della Legge sulle norme regolamentari porta ovviamente ad intendere la dizione "al compimento del quindicesimo anno di età" da riferirsi all'anno solare di compimento del quindicesimo anno di età o quantomeno quale **condizione concomitante** a quella di "aver osservato per almeno nove anni le norme sull'obbligo scolastico", evitando così di introdurre ingiustificate discriminazioni tra coloro che, nel caso contemplato, compiono i quindici anni dal primo gennaio al 31 agosto e coloro che li compiono dal primo settembre al 31 dicembre, pur avendo tutti fatto il medesimo percorso di istruzione.

Operativamente tale proscioglimento interessa, quindi, sia coloro che stanno ancora frequentando il percorso di scuola media, ma si trovano già al nono anno di frequenza scolastica, sia coloro che stanno frequentando il primo anno di scuola secondaria superiore e che, al termine di questo, non conseguano la promozione al relativo secondo anno: tutti costoro non sono tenuti ad iscriversi ad un nuovo anno (il decimo) di obbligo scolastico, mentre, come diremo in seguito, saranno tenuti a soddisfare all'obbligo formativo fino al 18° anno di età.

2. Percorsi integrati di istruzione-formazione professionale nelle sperimentazioni della autonomia delle istituzioni scolastiche (Regolamento, articoli 2 - 4 - 6)

Sulla scorta anche dei chiarimenti esplicitati nelle osservazioni preliminari, si è ora in grado di approfondire, in questo primo punto, le normative regolamentari che disciplinano i percorsi *integrati* di istruzione-formazione professionale di assolvimento dell'obbligo scolastico nelle sperimentazioni dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, al fine di soddisfare al meglio i bisogni formativi espressi/inespressi dei soggetti coinvolti.

Per una maggiore puntualizzazione degli approfondimenti successivi, sembra però necessario esplicitare subito un'opzione di metodo, sia in ordine alla delimitazione del segmento del sistema di formazione professionale cui fare diretto riferimento, sia rispetto all'opportunità di comporre una griglia di indicatori che risulti funzionale anche per l'analisi delle normative relative alle iniziative sperimentali di *interazione* tra istituzioni scolastiche e centri di formazione professionale nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione, che si affronterà al successivo punto 3.

La prima esplicitazione riguarda gli apporti di *integrazione* che implicano le potenzialità specifiche di iniziative formative poste in essere nei percorsi attuali della *formazione professionale iniziale*, anche se gli arricchimenti di interventi della formazione professionale *superiore* e di quella *continua* non possono essere esclusi, specie quando le iniziative di integrazione riguardano contenuti di orientamento e di conoscenze del reale contesto dei processi produttivi del territorio.

A questo riguardo, i riferimenti diretti ai rapporti da instaurare tra istituzioni scolastiche e i centri di formazione professionale "accreditati"³ per realizzare gli obiettivi della integrazione, presenti nell'articolo del Regolamento, confermano l'esplicitazione indicata e, nel contempo, portano a precisare che l'area di tale collaborazione riguarda direttamente "i percorsi integrati" arricchiti con iniziative, ispirate all'autonomia scolastica, poste in essere dalle istituzioni scolastiche medesime e dai centri di formazione professionale⁴.

La seconda esplicitazione riguarda l'opportunità di evidenziare, sulla base degli elementi contenuti negli articoli del Regolamento, una griglia di indicatori finalizzati ad individuare le caratteristiche specifiche dell'integrazione da realizzare riguardo alle finalità, natura, titolarità, ambiti, strategie, procedure e certificazioni nonché ai mezzi finanziari, cui fare riferimento per realizzare i suddetti apporti di *integrazione* della formazione professionale iniziale nei percorsi di assolvimento dell'obbligo scolastico.

L'elaborazione di tale griglia richiede ovviamente una previa operazione di ricognizione per evidenziare i relativi "elementi-indicatori", in materia di percorsi integrati istruzione-formazione nell'assolvimento dell'obbligo scolastico, presenti nella Legge 9/99 e nel relativo Regolamento.

2.1 - Con riferimento alla Legge 9/99, se ad un primo approccio si può constatare che nel testo della Legge non è formalmente rinvenibile il termine "in-

³ Nella fase di elaborazione sia della Legge 9/99 che del relativo Regolamento si riteneva acquisito a livello nazionale l'avvio delle procedure di "accreditamento", previste nell'articolo 17 della legge 196/97, quale requisito necessario di cui dovevano dotarsi i Centri di formazione professionale per accedere ai finanziamenti pubblici. Purtroppo, come è noto agli addetti ai lavori, la mancata emanazione del Regolamento sulle materie del suddetto articolo 17 lascia attualmente alle Regioni la discrezionalità di ricorrere autonomamente a tali procedure.

⁴ Nell'articolo del Regolamento sono accennate anche altre *integrazioni* (scolastiche, culturali, sociali e dei portatori di handicap) riferite alle diverse esigenze dei soggetti coinvolti.

tegrazione", è però più che legittimo osservare che il ricorso ad apporti di iniziative di formazione professionale iniziale ad integrazione dei percorsi di istruzione risulta quantomeno sotteso e implicito per conseguire le finalità generali dell'obbligo scolastico e quelle specifiche relative all'ultimo anno del medesimo, facendo riferimento alla centralità che la Legge 9/99 assegna all'autonomia delle istituzioni scolastiche.

L'autonomia delle istituzioni scolastiche risulta, nel testo delle Legge 9/99, non solo il punto "cardine" su cui poggiano le sorti stesse del prolungamento dell'obbligo scolastico, ma la condizione indispensabile per legittimare il ricorso ad iniziative di "integrazione", che possono essere offerte anche da altre istituzioni impegnate nell'area educativa e formativa.

La centralità dell'autonomia, quale condizione strategica per attivare anche iniziative di integrazione, è facilmente riscontrabile nel testo della Legge 9/99.

"Nell'ultimo anno dell'obbligo di istruzione ... le istituzioni scolastiche, in coerenza con i principi di autonomia, ... prevedono sia iniziative formative sui principali temi della cultura, della società e delle scienze contemporanee, volte a favorire l'esercizio del senso critico dell'alunno, sia iniziative di orientamento al fine di combattere la dispersione, di garantire il diritto all'istruzione e alla formazione, di consentire agli alunni le scelte più consfacenti alla propria personalità e al proprio progetto di vita ..." (art. 1, comma 3).

"... Le istituzioni scolastiche sono autorizzate a sperimentare l'autonomia didattica e organizzativa, anche ai fini del potenziamento delle azioni di orientamento sia in vista del proseguimento degli studi, sia dell'inserimento nel mondo del lavoro ..." (art. 1, comma 8).

"Con decreto del Ministro della pubblica istruzione ... è disciplinata l'attuazione del presente articolo, tenendo conto delle disposizioni sull'autonomia delle istituzioni scolastiche" (art.1, comma 7).

Non è nell'economia delle presenti riflessioni addentrarci nelle complesse problematiche, che occupano studiosi ed operatori interessati a rilevare opportunità e limiti connessi con la pratica attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, anche se alcune di tali questioni hanno una ricaduta operativa quando, per esempio, si fa riferimento alle istituzioni scolastiche non statali, che non possono fruire di risorse finanziarie pubbliche per l'attuazione di convenzioni relative alle iniziative di integrazione offerte anche dai centri di formazione professionale riconosciuti.⁵

2.2 - Con riferimento al Regolamento n. 323, le correlazioni tra autonomia delle istituzioni scolastiche e iniziative per realizzare percorsi formativi integrati anche in collaborazione con i centri di formazione professionale accreditati costituiscono l'oggetto di normative specifiche:

⁵ Per un approfondimento di alcune problematiche del dibattito in corso, cfr. G. Dalle Fratte (a cura), *Scuola - formazione professionale, l'autonomia alla prova: spazi reali? - dalle norme alla realtà*, in Quaderni delle conferenze permanenti delle autonomie, n.1/1999, Trento Unedizioni, 1999.

- Art. 2 - (adempimento dell'obbligo scolastico per gli alunni in situazione di handicap) *"Le istituzioni scolastiche per raggiungere gli **obiettivi** previsti dal comma 3 dell'articolo 1 della legge n. 9/1999, programmano e realizzano, anche in collaborazione con le strutture della formazione professionale regionale, mediante accordi, l'azione formativa del primo anno della scuola secondaria superiore, anche con interventi di didattica orientativa e di **organizzazione modulare dei curricula**" (art.2, comma 4); "...per la progettazione e la realizzazione dei percorsi integrati istruzione-formazione ...si attuano appositi incontri tra le scuole e i centri di formazione professionale, coinvolti nella progettazione ..."* (comma 5).
- Art. 4 - (formazione e orientamento nella scuola secondaria superiore) *"Le istituzioni scolastiche, in particolare, promuovono iniziative di ...predisposizione di percorsi integrati, ferma restando la competenza delle istituzioni scolastiche in materia di **certificazione** delle attività svolte, da realizzare con enti di formazione professionale riconosciuti"* (comma 3, lettera c).
- Art. 6 - (**interazione** fra istruzione e formazione professionale)
*"Le istituzioni scolastiche, **titolari dell'assolvimento dell'obbligo e della sua certificazione** al fine di potenziare le capacità di scelta dello studente e di consentire, a conclusione dell'obbligo, **eventuali passaggi** degli studenti dal sistema di istruzione a quello della formazione professionale progettano e realizzano nel corso del primo anno di istruzione secondaria superiore, interventi formativi da svolgersi **anche in convenzione** con i centri di formazione professionale riconosciuti. Gli interventi predetti potranno svolgersi anche sulla base di **eventuali intese** tra Ministero della pubblica istruzione e le Regioni che ne facciano richiesta. Tali interventi, nel rispetto delle norme attuative dell'autonomia, sono finalizzati ad offrire allo studente, **i cui genitori ne facciano richiesta**, strumenti di conoscenza e di orientamento tra le diverse opportunità formative, incluse quelle del sistema della formazione professionale e sono progettati, **non oltre i primi due mesi dell'anno scolastico** dai consigli di classe interessati, d'intesa con gli operatori degli enti coinvolti e costituiscono parte integrante del curriculum del primo anno e della valutazione conclusiva ai fini dell'adempimento dell'obbligo e della certificazione prevista nell'articolo 9". (comma 1)*
*"L'amministrazione scolastica periferica d'intesa con la regione promuove con le province appositi incontri tra le scuole e i centri di formazione professionale, coinvolti nella progettazione, per definire le condizioni organizzative necessarie all'attuazione dei percorsi formativi integrati sopra indicati e per avviare con le stesse scuole e i centri di formazione professionale **un piano coordinato territoriale** di interventi. In tale sede si terrà conto anche delle esperienze già realizzate sulla base della collaborazione tra istituzioni scolastiche e i centri di formazione professionale. Apposite convenzioni, tra le istituzioni scolastiche e i centri di formazione professionale, stabiliscono sedi, tempi, modalità di realizzazione degli interventi, di valutazione degli esiti nonché **i conseguenti impegni da assumere**". (comma 2).*

Ripercorrendo le succitate normative, che riguardano direttamente la disciplina relativa alle iniziative di percorsi integrati di istruzione-formazione, si sono evidenziati con carattere grassetto alcuni elementi-indicatori che possono facilitare l'elaborazione di una griglia di sintesi da utilizzare anche nel necessario confronto con altre iniziative, da noi classificabili nell'ambito delle "interazioni", previste nell'articolo 7 del Regolamento medesimo (di cui si tratterà nel successivo punto 3), che i centri di formazione professionale possono attivare nell'ultimo anno dell'obbligo scolastico, ricorrendo ad apposite e diverse convenzioni con le medesime istituzioni scolastiche.

In tale prospettiva di analisi, va subito rilevato l'uso quantomeno improprio del termine "interazione" con cui si titola il succitato articolo 6 del Regolamento, in quanto il relativo contenuto disciplina esclusivamente iniziative comprese nell'area della "integrazione".

Al di là di tale chiarimento formale, il percorso di ricognizione sopra indicato porta in evidenza alcuni elementi-indicatori di riferimento caratterizzanti le modalità di attuazione delle iniziative di integrazione, che le istituzioni scolastiche possono porre in essere nell'ambito delle sperimentazioni della propria autonomia e nel rispetto delle relative normative aggiornate e/o rivisitate, cui rimanda il Regolamento medesimo e che si possono così indicare.

- a) Nell'ambito delle *finalità generali* del prolungamento dell'obbligo di istruzione (*prevenire e contrastare la dispersione scolastica, potenziare le capacità di scelte più consfacenti alla personalità degli alunni e al proprio progetto di vita*), si collocano gli **obiettivi specifici** dei percorsi integrati di istruzione-formazione professionale nell'ultimo anno dell'obbligo: *il successo formativo; il potenziamento delle azioni di orientamento sia in vista del proseguimento degli studi, sia dell'inserimento nel mondo del lavoro attraverso successivi percorsi formativi obbligatori per il conseguimento del diploma di scuola secondaria o di una qualifica professionale.*
- b) *L'ambito specifico* delle iniziative nei percorsi integrati di istruzione-formazione professionale deve riguardare: *il consolidamento delle conoscenze disciplinari di base; i principali temi della cultura, della società, delle scienze contemporanee; gli strumenti di conoscenza e di orientamento tra le diverse opportunità formative, incluse quelle del sistema della formazione professionale nonché la verifica di coerenza tra l'indirizzo scelto e le potenzialità e attitudini individuali*
- c) I *soggetti potenziali* delle iniziative di percorsi integrati di istruzione-formazione professionale sono i giovani che *su richiesta dei loro genitori* optano per tali iniziative sono indirizzati o che sono individuati attraverso i previsti *incontri*, tra le scuole e i centri di formazione professionale coinvolti, promossi dall'amministrazione scolastica periferica con le province, d'intesa con la regione.
- d) La *titolarità* della programmazione e realizzazione nonché della certificazione finale delle iniziative di percorsi integrati di istruzione-formazione professionale spetta alle istituzioni scolastiche che, in fase di progettazione, ricorrono ai consigli di classe interessati d'intesa con gli operatori degli enti coinvolti.

- e) Le *strategie* da adottare per la realizzazione delle iniziative di integrazione fanno riferimento alle *sperimentazioni dell'autonomia didattica e organizzativa* delle istituzioni scolastiche che, conservando l'attuale ordinamento, possono attivare interventi *modulari*, da porre in essere non oltre i primi due mesi dell'anno scolastico.
- f) Le *procedure* da ottemperare per la realizzazione delle iniziative di integrazione debbono far riferimento ad apposite *convenzioni* tra le istituzioni scolastiche e i centri di formazione professionale riconosciuti o ad eventuali *intese* tra Ministero della pubblica istruzione e le Regioni che ne facciano richiesta.
- g) I *costi* "relativi alle attività svolte dai docenti delle scuole (**statali**) secondarie di primo e secondo grado per la realizzazione degli interventi integrativi e dei moduli di raccordo sono sostenuti con gli stanziamenti relativi al *fondo per il miglioramento dell'offerta formativa e per le prestazioni aggiuntive e con quelli previsti dalla legge n. 440/1997 per l'ampliamento dell'offerta formativa*". Nessuna normativa, invece, viene esplicitata circa i costi che i centri di formazione professionale debbono affrontare per realizzare iniziative di integrazione richieste dalle istituzioni scolastiche, lasciando supporre che ciò debba rientrare "*nei conseguenti impegni*" previsti dal regolamento in sede di stipula delle relative *convenzioni*. Altra precisazione, da esplicitare nella stipula di convenzioni con scuole **non statali**, riguarda l'attuazione pratica di quanto affermato al comma 4 dell'articolo I del Regolamento, dove si prescrive che "*per l'iscrizione e la frequenza a tale anno (ultimo anno dell'obbligo) non si possono imporre tasse o contributi di qualsiasi genere*".

Dall'analisi svolta e dalle considerazioni fatte, soprattutto in ordine alla collocazione istituzionale dei percorsi integrati di istruzione-formazione professionale all'interno delle *sperimentazioni dell'autonomia delle istituzioni scolastiche*, sembrano derivare alcune considerazioni circa la necessità di acquisire rapidamente anche un *codice comune* nei rapporti tra istituzioni scolastiche e centri di formazione professionale, non tanto come un insieme di nuovi termini e nuove parole, bensì come quadro di riferimento significativo di un processo innovativo reciproco.

A solo titolo di esempio, si possono indicarne alcuni tra quelli presenti nel Regolamento:⁶

- *soggetti potenziali* di queste sperimentazioni sono i giovani che, al termine della scuola media, esprimono con i propri genitori l'opzione a frequentare il nono anno dell'obbligo nel centro di formazione professionale;
- *convenzioni*: accordo (*anche a rete*) che le istituzioni stipulano per colle-

⁶ Un'ampia articolazione di analisi comparativa tra "*autonomia scolastica e formazione professionale*", è offerta dal contributo di Lucia Boaretto al seminario della Conferenza permanente delle autonomie. Cfr. Op. cit., p. 79-88.

- garsi tra loro in vista di un comune obiettivo da raggiungere individuando i mezzi necessari;
- *obiettivo*: punto di convergenza a cui mira ogni progetto e riferimento necessario per la conseguente verifica intermedia e finale;
 - *modulo*: strategia didattica che, in riferimento all'obiettivo da raggiungere, elabora e utilizza unità didattiche coerenti per assicurare apprendimenti, competenze, comportamenti ed eventuali interventi di recupero;
 - *progetto*: elaborazione articolata di un percorso formativo complessivo e organico, precisandone le condizioni, le risorse umane e strumentali necessarie ed adeguate;
 - *flessibilità*: capacità dell'istituzione formativa a modificare la propria organizzazione interna, a predisporre l'offerta di opzioni all'interno delle aree disciplinari, ad assicurare attività alternative e integrative;
 - *offerta formativa*: insieme dei progetti o dei percorsi formativi attivati dall'istituzione in riferimento alla propria identità e in risposta ai fabbisogni degli utenti e del territorio;
 - *percorsi integrati*: progetti o moduli formativi, attivati in collaborazione tra istituzioni diverse, che prevedono il conseguimento di conoscenze, competenze e comportamenti reciprocamente concordati e riconosciuti;
 - *credito formativo*: competenza certificata (intreccio di conoscenze, abilità e/o capacità di sapere, di saper fare, di saper essere in un determinato contesto) e riconosciuta anche da istituzioni diverse.

Ovviamente, al di là di della portata intrinseca dell'esemplificazione fatta, rimane l'indicazione di una prospettiva di possibile e reale innovazione del complessivo sistema educativo che, anche attraverso percorsi integrati di istruzione- formazione, offra servizi di qualità alle diversificate domande e fabbisogni formativi attuali.

3. Sperimentazioni di *interazione* istruzione-formazione professionale per l'assolvimento dell'obbligo scolastico con/nei Centri di formazione professionale (Regolamento, art. 7)

Nello svolgimento delle precedenti riflessioni, più volte si è accennato ad una particolare modalità di assolvimento dell'obbligo scolastico attraverso *sperimentazioni di interazione* tra istituzioni scolastiche e centri di formazione professionale; modalità che, pur non contemplata nel testo della relativa Legge 9/99, ha condizionato l'approvazione definitiva della medesima con la conseguente necessità di disciplinarne l'attuazione nell'apposito articolo 7 del Regolamento.

Prima di entrare nel merito del contenuto del suddetto articolo, è però necessario accennare alle motivazioni che hanno costretto a far ricorso ad una "anomalia giuridica", introducendo nel regolamento una materia non contemplata nel corrispettivo testo di legge.

La necessità di evidenziare tale questione non è tanto motivata da esigenze giuridiche o formali, quanto dalla constatazione di una diffusa prassi di

comportamenti che ignorano o addirittura contrastano una coerente attuazione di questa normativa, peraltro formulata in modo tale da prestarsi a interpretazioni ambigue.

3.1 L'assenza di uno specifico riferimento nella Legge 9/99 che prevedesse l'attivazione di *sperimentazioni* per assolvere il nono anno dell'obbligo scolastico anche nei centri di formazione professionale è da ricondurre alle vicende culturali e politiche, che hanno accompagnato e condizionato l'approvazione definitiva del testo della legge medesima.⁷

- Sotto l'aspetto *culturale*, all'esclusione di percorsi sperimentali di *assolvimento del nono anno dell'obbligo anche nei centri di formazione professionale* si erano opposti quanti rilevavano la ricaduta negativa di una scelta che, mantenendo inalterato l'ordinamento attuale della scuola secondaria superiore, avrebbe costretto tutti giovani coinvolti ad iscriversi comunque, senza possibilità di scelte alternative, al primo anno del percorso quinquennale della scuola secondaria superiore, anche se non interessati a proseguire gli studi negli anni successivi.

Inoltre, si rilevava come tale decisione risultasse nell'attuale contesto penalizzante sia per la scuola stessa, costretta a sopportare un onere nuovo e complesso col rischio di deformare sostanzialmente il piano di studi previsto dall'ordinamento vigente, sia per i centri di formazione professionale che avrebbero dovuto abbandonare alla scuola, anche se solo per un anno, un'utenza giovanile altamente differenziata e generalmente demotivata nei confronti di un'offerta di apprendimenti esclusivamente scolastici, perlopiù già loro rifiutati.

- Sotto l'aspetto *politico*, bisogna purtroppo rilevare come, al di là dei non pochi consensi e apprezzamenti su tali argomentazioni, sia prevalsa nel confronto parlamentare la posizione sostenuta dalle forze di maggioranza che, con votazione alla Camera dei Deputati nella seduta del 15 settembre 1998, respingeva tutti gli emendamenti proposti dall'opposizione.

Il testo, così formulato e "blindato", veniva trasmesso il successivo 17 settembre alla competente Commissione del Senato; ma la caduta del Governo Prodi (9 ottobre) e l'insediamento del Governo D'Alema (27 ottobre) aprivano spazi nuovi a parlamentari e a membri del Governo, che alla Camera si erano opposti e avevano votato contro l'esclusione della formazione professionale come opportunità alternativa da sperimentare nell'assolvimento dell'obbligo prolungato.

Il rischio di rimettere in discussione il testo approvato alla Camera fu superato ricorrendo ad un apposito "ordine del giorno" n. 5 del 13 gennaio 1999 sottoscritto da tutti i capigruppo della nuova maggioranza e fatto proprio dal

⁷ Per una più puntuale ricostruzione di tali vicende, rimando al mio contributo citato nella precedente nota n. 1.

Governo, che si *"impegnava a correlare l'elevamento dell'obbligo scolastico con l'attuazione del riordino dei cicli e ad assicurare che, nell'assolvimento dell'obbligo, siano realizzate iniziative sperimentali nei centri di formazione professionale accreditati"*. Solo dopo aver acquisito tale consenso del Governo è stato possibile procedere, il 20 gennaio 1999, all'approvazione definitiva del testo di Legge nella formulazione già approvata alla Camera, con l'intesa di attuare in sede di elaborazione delle normative di Regolamento quanto sottoscritto nell'o.d.g., corrispondendo in tal modo anche alle scelte che i genitori manifestano per i propri figli che concludono l'attuale scuola media.

Il richiamo alle travagliate "vicende", che hanno portato ad inserire tale materia nelle normative del Regolamento attuativo, porta ad avanzare un domanda non retorica: la portata di tale soluzione è solo di *"compromesso"* per di più *transitorio* o prefigura l'avvio di una reale *"sperimentazione"* i cui esiti potranno concorrere a orientare anche scelte coerenti nei processi di riforma dell'intero sistema educativo italiano?

L'impegno a ricercare risposte plausibili a tale interrogativo comporta l'esame della normativa che disciplina le modalità di attuazione in tale materia.

3.2 Questa operazione può essere facilitata evidenziando con carattere grassetto alcuni termini del testo che sembrano comportare una opportuna esplicitazione per coglierne la portata nel contesto complessivo del Regolamento.

Art. 7 - (Iniziativa sperimentali tra istituzioni scolastiche e centri di formazione)

"In sede di prima applicazione, nell'ambito delle convenzioni di cui all'articolo precedente, sono previste iniziative sperimentali di assolvimento dell'obbligo con i centri di formazione professionale riconosciuti, in particolare per gli alunni iscritti in tali centri.

Le iniziative da realizzare mediante idonee forme di interazione tra istituzioni e centri di formazione professionale prevedono percorsi formativi che favoriscono l'acquisizione delle conoscenze e il conseguimento degli obiettivi relativi alle capacità e alle competenze di base, nonché quanto previsto dal comma 3 dell'articolo 1 della legge n. 9/1999, per consentire la possibilità di scegliere, dopo il primo anno, il percorso di istruzione o di formazione professionale da seguire, assicurando gli eventuali passaggi con le modalità del precedente articolo 5".

Il contenuto sotteso ai termini del testo evidenziati può essere esplicitato nel modo seguente:

- *In sede di prima applicazione: come già argomentato nelle osservazioni precedenti (punto 1.1), la dizione utilizzata dal Regolamento anche per l'articolo 7 è da completare con l'aggiunta "fino all'approvazione di un generale riordino del sistema scolastico e formativo" e cioè fino quantomeno all'entrata in vigore dell'attesa legge sul riordino dei cicli scolastici.*

- *Convenzioni*: gli accordi tra le istituzioni scolastiche (*titolari dell'assolvimento dell'obbligo e della relativa certificazione*) e i centri di formazione professionale, nelle *sperimentazioni di reciproca interazione*, dovranno puntualizzare elementi specifici e *diversi* rispetto a quelli riguardanti le convenzioni relative alle iniziative di percorsi integrati istruzione-formazione professionale, illustrate alla lettera f) del precedente punto 2.2, e in particolare: le procedure relative alla doppia iscrizione; le modalità di vigilanza e monitoraggio relative all'area e all'oggetto specifico della sperimentazione; le reciproche competenze circa le verifiche intermedie e la certificazione finale; gli eventuali apporti integrativi da parte dei docenti della istituzione scolastica di riferimento.
- *Iniziative sperimentali*: queste sperimentazioni sono di *natura diversa* rispetto alle sperimentazioni dell'autonomia scolastica, come accennato alla lettera e) del precedente punto 2.2, sia perché *programmate e realizzate* dal centro di formazione professionale, sia perché rientranti a pieno titolo nel piano delle attività convenzionate del sistema di formazione professionale regionale.
L'oggetto proprio di queste sperimentazioni consiste nel progettare e realizzare moduli idonei e coerenti per il conseguimento gli *obiettivi specifici* del nono anno dell'obbligo scolastico, indicati alla lettera b) del precedente punto 2.2.
- *Interazione*: con tale termine si intende *distinguere*, ma non separare, le iniziative sperimentali attivate dai centri di formazione professionale che, per il raggiungimento degli obiettivi specifici assegnati alle iniziative di assolvimento del nono anno dell'obbligo, instaurano rapporti di collaborazione anche con le istituzioni scolastiche, nel rispetto reciproco della *propria identità e responsabilità istituzionale*.
- *Con i centri di formazione professionale*: l'uso della preposizione "con" invece di "in" utilizzata nell'articolo 7 risulta quantomeno ambigua se non difforme non solo rispetto a quanto contenuto formalmente nell'o.d.g. del Senato, come ampiamente illustrato al precedente punto 3, ma anche a quanto è stato sopra evidenziato circa la natura delle sperimentazioni in oggetto, che trovano la loro *sede ordinaria* nei Centri di formazione professionale, anche se alcune attività possono svolgersi in altre sedi.
- *Obiettivi*: costituiscono l'elemento distintivo rispetto allo svolgimento dei programmi relativi alle singole discipline scolastiche e formative, focalizzando la centralità dell'alunno in ordine alle proprie peculiarità di apprendimento e di comportamento. Nel caso in esame gli obiettivi specifici delle sperimentazioni sono precisati, come già rilevato alla lettera b) del precedente punto 2.2.

Dalle esplicitazioni fatte emerge una rilevante scelta, che i centri di formazione professionale debbono responsabilmente operare: o adattarsi alla soluzione transitoria del *compromesso* politico a cui si è dovuto ricorrere per

far rimanere una certa utenza presso le proprie strutture formative, senza quindi investire più di tanto nell'attuare quanto disciplinato all'articolo 7 del Regolamento; o cogliere invece tale sfida come una *nuova opportunità* per assicurare un sostanziale diritto alla formazione, inteso in termini di avvicinamento sperimentale all'equivalenza dei risultati con riferimento agli obiettivi da raggiungere piuttosto che alla fedeltà dei programmi da svolgere.

Un sufficiente riscontro dell'una o dell'altra scelta potrebbe derivare da una puntuale analisi dei contenuti presenti nelle necessarie convenzioni per attivare dette sperimentazioni.

Al di là dei limiti che ogni classificazione comporta, appartengono certamente alla categoria delle *sperimentazioni innovative* le convenzioni predisposte per realizzare progetti di assolvimento dell'ultimo anno dell'obbligo scolastico che, superando il rischio di dualismo pedagogico e didattico derivante da meri assemblaggi di materie e discipline, privilegiano interventi organici incentrati sulla rilevazione della situazione reale del giovane coinvolto, su moduli iniziali di accoglienza e di forte orientamento, sulla cultura del sapere pratico arricchito di esperienze di stage formativi in azienda, sulle verifiche intermedie finali degli apprendimenti con eventuali recuperi nonché su uno stretto rapporto con il territorio di riferimento.

Collocandosi nella scelta di nuove opportunità di confronto con le istituzioni scolastiche coinvolte nelle sperimentazioni di interazione per l'assolvimento dell'obbligo prolungato, il centro di formazione professionale può così offrire *modelli di autonomia operativa* di cui si è dotata la propria struttura nei confronti di una situazione di *autonomia possibile*, in cui la scuola è purtroppo ancora costretta ad operare.

Ovviamente il confronto diventa arricchente se il centro di formazione professionale potenzia le proprie connotazioni di *polifunzionalità* e investe adeguate risorse per interventi di formazione e di aggiornamento continuo delle professionalità dei propri operatori, specie quelle riferite alle cosiddette *figure di sistema* (progettisti, coordinatori di settore/processo, coordinatori di orientamento, tutor...).

4. Rilievi conclusivi

Le ultime considerazioni fatte se da una parte possono concorrere a formulare una valutazione meno severa nei confronti di una scelta quantomeno inopportuna circa l'introduzione del nono anno di obbligo scolastico come primo anno dell'attuale ordinamento quinquennale della scuola secondaria superiore, dall'altra parte evidenziano che gli aspetti positivi delle normative regolamentari relativi alle iniziative di *integrazione e di interazione* non risultano sufficienti a fugare le preoccupazioni di quanti hanno responsabilità educative nella scuola e nei centri di formazione professionale.

Pur non disponendo ancora di dati rilevati da operazioni di monitoraggio

sulle iniziative sperimentali in atto, sembra evidenziarsi l'arezza di quanti constatano una ricaduta di disagio sulle fasce più deboli dei giovani coinvolti, che in non pochi casi vivono sulla propria pelle ritardi e ambiguità interpretative delle normative emanate.

Se tale stato di cose si può ricondurre in larga misura alla complessità degli elementi da affrontare, ciò rafforza l'insistenza di quanti richiedono un impegno più deciso per approvare in tempi brevi la legge sul riordino dei cicli scolastici.

Tale insistenza diventa ancora più pressante da quanti richiedono il rapido avvio di attuazione dell'obbligo di frequenza di attività formative fino al diciottesimo anno di età, sancito nell'articolo 68 della Legge n. 144 del 17 maggio 1999.

Solo in tale prospettiva è possibile dare senso e qualità alle sperimentazioni prese in esame, anche se questo comporta una fase di transizione difficile e sofferta.

STEFANO
COLOMBO

La 2^a Assemblea sulla Scuola Cattolica: il ruolo della formazione professionale

*L'assemblea Nazionale
sulla scuola cattolica ha
riservato spazi
significativi alla
formazione professionale,
a partire dalla sua
preparazione e nello
svolgimento dei suoi
lavori.
In modo particolare un
laboratorio ha elaborato
un documento che
riassume i problemi, le
sfide e le speranze della
F.P. di ispirazione
cristiana nel momento
presente*

Dal 27 al 30 ottobre 1999, presso l'Hotel Ergife di Roma, si è svolta la seconda "Assemblea Nazionale sulla scuola cattolica", dal significativo titolo "Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo".

Un documento preparatorio, predisposto dal Consiglio Nazionale della Scuola cattolica e specializzato nell'aprile del '99, aveva indicato e precisato i motivi di tale assemblea, ne aveva fissate le finalità e tracciata la proposta operativa.

La guida, preparata dal centro Studi della Scuola Cattolica, aveva poi fissato la metodologia dei lavori in riferimento, in modo particolare, ai sei laboratori nei quali si sarebbe svolto, in modo attivo e partecipativo, il lavoro dei partecipanti all'Assemblea.

La struttura dell'Assemblea e la sua apertura al futuro hanno dato allo svolgimento complessivo un respiro ampio e significativo. La presenza delle diocesi italiane attraverso loro rappresentanti, di operatori delle scuole cattoliche e statali, di rappresentati delle forze politiche e sociali ha dato un ampio respiro progettuale all'Assemblea, anche se i fatti del momento, in particolare la di-

scussione in Parlamento del Disegno di Legge sulla Scuola paritaria, hanno polarizzato, in alcuni momenti, l'interesse sia dell'Assemblea sia dei mezzi di comunicazione.

Le problematiche della Formazione professionale sono state tenute presenti nei lavori dell'Assemblea, a partire dal documento preparatorio, per giungere alle relazioni nelle riunioni assembleari, alle discussioni nei gruppi di lavoro e alle conclusioni.

Tenendo presente che molti degli argomenti trattati si riferiscono a tutto il sistema educativo italiano, scuola e F.P., faremo un esame degli interventi specifici sul tema della formazione professionale, terminando con qualche breve valutazione.

Preparazione dell'Assemblea

Nel documento d'indizione dell'Assemblea, il Card. Camillo Ruini spiega il perché della proposta di convocare l'Assemblea Nazionale *"che contribuisca a far maturare nel nostro Paese l'idea che la scuola del futuro, intesa come istituzione moderna e più adeguata a rispondere alle nuove istanze socio-culturali... Da parte del mondo cattolico si tratta di offrire un contributo qualificato e originale alle riforme in corso del nostro sistema di istruzione e di formazione, nonché di rilanciare, nel contesto del pluralismo culturale e istituzionale, la scuola cattolica come laboratorio di una specifica proposta educativa"*.

Il questionario finale riportato nel documento preparatorio richiedeva una riflessione e verifica, esplicitando alcuni interrogativi. Tra questi due in particolare (il 4 e il 5) si riferivano a problemi specifici della F.P., nell'ambito del disegno globale di riforma del sistema educativo italiano.

4) *Come correggere l'impostazione ancora notevolmente scuolacentrica della riforma in favore di una considerazione realmente paritaria della formazione professionale?*

5) *In particolare come affrontare i problemi che la recente legge sull'obbligo scolastico e l'eventuale introduzione dell'obbligo formativo porranno concretamente sia alla scuola che alla formazione professionale?*

Le risposte a tali domande rivestono fondamentale importanza. È, infatti, dal modo di dare risposta concreta a tali interrogativi che in Italia si consoliderà o meno un sistema di formazione professionale autonomo, capace di interagire con il sistema scolastico e quello del lavoro nella prospettiva del sistema educativo integrato.

Le relazioni

La prolusione all'Assemblea, tenuta dal Card. Ruini, nel tracciare la storia e il perché dell'Assemblea, descrive la scuola di fronte alla sfida culturale

odierna di fronte a causa del processo di trasformazione che la sta investendo: la realizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, la prospettiva un sistema integrato fondato sulla parità tra scuole statali e non statali, il riordino dei cicli scolastici, una nuova organizzazione dei saperi sono le sfide che coinvolgono la progettualità della scuola alle soglie del XXI secolo".

In questo contesto l'esperienza delle scuole cattoliche italiane è "in grado di offrire un percorso educativo che abbraccia tutti i cicli della scolarizzazione, dalla scuola materna alla scuola superiore o ai corsi professionali, testimonia che l'efficacia dell'iter scolastico è in ragione diretta... della continuità e unitarietà del progetto educativo, sotteso all'intero cammino scolastico".

Nel contesto della Scuola cattolica viene messa in risalto la presenza della formazione professionale. La scuola cattolica, alle soglie del XXI secolo, si propone, perciò, di valorizzare tutte le esperienze educative nate dall'impegno sociale dei cattolici nei secoli passati, ivi compresa la formazione professionale.

Mons. Cesare Nosiglia, Presidente del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica, nell'introduzione ai lavori, esplicita il problema della formazione professionale e la sua rilevanza e importanza.

"Una particolare attenzione vogliamo rivolgerla anche alla formazione professionale su cui il mondo cattolico ha sempre operato con grande serietà e competenza culturale.

La positiva e qualificata funzione educativa e culturale e non solo tecnica e operativa di queste scuole che preparano tanti giovani al lavoro, esige un pieno riconoscimento anche giuridico e istituzionale, senza il quale si rischia di disperdere un patrimonio di esperienza e di valore prezioso per il Paese, ma soprattutto, di non rispondere più adeguatamente alle concrete esigenze e domande formative di tanti ragazzi e giovani che andranno così ad alimentare la dispersione scolastica e la marginalità sociale con gravissime conseguenze per il loro futuro e quello del Paese."

Il prof. Ignace Verhacq, dell'Università di Leuven, nella sua relazione "L'educazione in dimensione europea. La prospettiva culturale", dopo aver trattato il problema di dare un'anima all'Europa, esamina il rapporto "Costruire l'Europa con l'educazione e la formazione" formulato a livello di UE. Fa notare che "benché il Rapporto sviluppi nell'insieme un approccio fortemente economico e tecnologico dell'insegnamento, nella dichiarazione di intenti mette al centro l'importanza dell'insegnamento per l'umanizzazione dell'uomo." Afferma inoltre come sia il Rapporto sia l'Insegnamento Cattolico in Europa sono "d'accordo circa i tre pilastri fondamentali sui quali dovrebbe poggiare ogni opera di formazione nella scuola:

1. *la preparazione alla vita professionale e al posto di lavoro;*
2. *la socializzazione dell'individuo, mediante l'educazione alle regole di buona condotta umana e ai valori e alle virtù di una cittadinanza democratica, leale e giusta;*
3. *la formazione della persona in tutte le sue dimensioni, compresa la dimensione spirituale e religiosa, e l'impegno sociale di servizio agli altri".*

La relazione ampia si presenta articolata e critica sui temi dell'Europa e della formazione della coscienza europea attraverso un progetto, che superi

il puro interesse economico; rappresenta un invito ad entrare in un'ottica europea anche nell'affrontare i problemi italiani. L'educazione, in prospettiva europea, non si esaurisce nella preparazione dei giovani alla vita professionale e lavorativa; non può, però, trascurare questo aspetto.

Nella relazione a tre voci (Malizia, Grassi, Scurati) sul tema "Una risposta profetica alla nuova domanda educativa: scuola cattolica tra vita, cultura e fede", il discorso abbraccia il sistema educativo nel suo complesso ed è valido perciò anche per la F.P. Per quanto riguarda specificatamente la F.P., Malizia mette in risalto *"la capacità dimostrata in tanti modi dalla FP di ispirazione cristiana di una attenzione personalizzata ed efficace a giovani difficili o bisognosi di recupero. Questa presenza così rilevante della FP è avvertita come educativa della scuola cattolica in quanto consente a molti giovani di accostarsi alla comprensione del lavoro come fonte di cultura e in quanto costituisce un richiamo permanente a considerare il lavoro manuale come parte integrante del momento educativo e scolastico"*.

Sono due i valori propri della F.P. di Ispirazione cristiana messi in rilievo in questa affermazione: la capacità di attenzione personalizzata al giovane, specialmente in difficoltà, e il valore educativo e culturale del lavoro anche manuale. È attraverso gli interventi a favore dei giovani che si preparano ad entrare nel mondo del lavoro, realizzati con una grande attenzione ai loro problemi, che si manifesta in modo tutto particolare il carattere di popolarità e di attenzione alle fasce deboli, che dovrebbe caratterizzare tutta la scuola cattolica.

I laboratori

Dopo le relazioni, un intero pomeriggio e parte di una mattinata è stata dedicata alla riflessione nei laboratori, svolti con il supporto della guida ai lavori, che ha unificato la metodologia di svolgimento del lavoro. La formazione professionale poteva essere un tema trasversale a tutti i laboratori, perché i temi da essi trattati (Le riforme scolastiche, I contenuti essenziali dell'offerta educativa, Valorizzazione dei soggetti nella scuola, Scuole cattoliche in difficoltà gestionali, Scuola cattolica, comunità cristiana e territorio) non interessano esclusivamente l'istruzione scolastica, ma tutto il sistema educativo. Tuttavia è stato dedicato un apposito laboratorio, composto da due gruppi, al tema della "Istruzione e formazione professionale". È stata una scelta che ha messo in rilievo l'importanza della formazione professionale nell'insieme della scuola cattolica. Inoltre ha consentito di affrontare il problema con un certo approfondimento, perché difficilmente i temi specifici della formazione professionale sarebbero emersi nei singoli laboratori sia per la poca conoscenza dei problemi della formazione professionale da parte degli operatori scolastici, che costituivano la maggioranza dei presenti in Assemblea, sia per il minor peso quantitativo di coloro che si mostravano direttamente interessati ai problemi della F.P.

Pur essendo la formazione professionale di ispirazione cristiana una par-

te molto significativa del sistema della formazione professionale italiana, paragonata alla consistenza numerica delle istituzioni cattoliche di istruzione risulta piccola, anche perché si riferisce al solo segmento di età che parte dopo l'adempimento dell'obbligo scolastico.

Riportiamo la sintesi dei lavori del laboratorio "Istruzione e formazione professionale", coordinato dal prof. Dario Nicoli.

"1. La formazione professionale rappresenta un elemento indispensabile del progetto culturale della Chiesa in tema di scuola cattolica. Essa contribuisce ad una pedagogia integrale, con una metodologia peculiare, che si caratterizza per la forte attenzione al lavoro in chiave non strumentale ma pienamente educativa. Essa nel contempo presenta una valenza economica in quanto elemento strutturale ed insostituibile dello sviluppo del Paese.

Ciò corrisponde anche alla sfida culturale della scuola italiana, in un contesto nel quale il lavoro non ha mai avuto tale dignità.

2. Nelle riforme che riguardano il sistema formativo nel suo insieme, occorre riconoscere il notevole valore dell'obbligo formativo fino a 18 anni. La valorizzazione della formazione professionale come canale dotato di pari dignità rispetto a quello scolastico rappresenta una grande conquista che corrisponde alle istanze culturali del nostro tempo e ci avvicina maggiormente all'Europa.

L'obbligo di formazione contiene nel contempo un obbligo per le istituzioni che sono vincolate a costruire un'offerta formativa adeguata in modo tale da corrispondere al diritto formativo di tutti i cittadini, rendendo possibile la scelta al termine dell'istruzione obbligatoria. Su questo punto vi sono ancora notevoli ritardi e carenze che vanno colmati. Come pure vi sono gravi carenze nell'ultimo anno dell'obbligo di istruzione che è stato realizzato in tutta fretta senza un reale programma educativo, formativo ma soprattutto orientativo, con la conseguenza di produrre una grave situazione di disorientamento nei ragazzi, nelle loro famiglie e negli stessi operatori scolastici.

3. L'attuazione dell'obbligo formativo richiede inoltre procedure adeguate, volte a garantire una presenza stabile di Centri nei territori di riferimento, evitando la frammentarietà e la casualità di presenze che nuocerebbe gravemente al diritto formativo dei cittadini.

Va pure perseguito da parte delle istituzioni pubbliche un impegno deciso finalizzato ad evitare la dispersione di denaro pubblico con il pretesto della formazione, finalizzando le risorse ad organismi ed attività che offrano garanzie di servizi formativi di qualità.

4. Per la realizzazione di un moderno sistema formativo è necessaria una collaborazione tra canale scolastico, universitario e formativo considerando pure la dimensione del lavoro. Tale collaborazione deve valere anche nell'ambito dell'istruzione obbligatoria specie nella dimensione dell'orientamento. Il mondo della formazione professionale persegue con convinzione il dialogo costruttivo e la collaborazione con gli altri sottosistemi. Ciò non deve essere concepito come un fatto di ingegneria istituzionale (mettere insieme i servizi), bensì come rispetto del soggetto che si educa, che può aver bisogno in momenti diversi di differenti offerte formative. Questo significa che l'elemento portante del nuovo si-

sistema formativo è la persona, intorno al cui percorso si ricompongono le differenti esperienze svolte, compresa quella lavorativa fonte anch'essa di crediti formativi. La valorizzazione del carattere formativo del lavoro richiede di superare logiche addestrative, scegliendo la strategia dell'alternanza intesa come piena collaborazione con il sistema delle imprese, specie di quelle medio-piccole, asse portante dell'economia italiana.

5. Per realizzare tale sistema formativo è pure necessaria in particolare un'attenzione ai soggetti deboli in una prospettiva di promozione non assistenziale. Gli organismi di formazione professionale di ispirazione cristiana sono portatori di una notevole competenza in quest'ambito, tramite l'offerta di opportunità di formazione e quindi di lavoro che consente il recupero e la piena valorizzazione delle persone. Le condizioni di debolezza e difficoltà si stanno enormemente diffondendo, divenendo una condizione che può accadere nella vita sotto forma di crisi o di perdita di lavoro. Per questo è necessaria una metodologia di intervento che agisca sulla formazione di competenze professionali, ma che nel contempo consenta una revisione del progetto personale di vita in una chiave positiva.

6. Fondamentale, per la realizzazione di tale principio, è la figura del formatore, una persona, collocata all'interno di una comunità educativa, la cui credibilità risiede nella possibilità di trasmettere un'esperienza che egli stesso vive. Occorre dedicare la massima attenzione alla formazione dei formatori affinché non si caratterizzino unicamente sul piano tecnico ma acquisiscano anche una forte caratterizzazione culturale ed educativa, sviluppando una proficua interazione tra saperi e competenze a vantaggio della centralità della persona.

7. L'introduzione dell'obbligo formativo rappresenta inoltre un pieno riconoscimento - anche sul piano giuridico oltre che economico - del principio di parità e di libertà di educazione. Esso infatti sancisce, in un canale formativo normato dallo Stato, la piena e pari legittimità di presenza da parte di organismi formativi della società secondo il principio di autentica sussidiarietà. Sia pure con strumenti diversi - la convenzione - è questa una strada importante da valorizzare perché si tratta di una esperienza di parità compiuta.

8. La possibilità di svolgere un'azione formativa dal forte carattere educativo deriva dalla presenza di organismi che ispirano la propria attività ai principi evangelici e della dottrina sociale della Chiesa. La loro positiva azione - riconosciuta anche da interlocutori aziendali oltre che dai giovani e loro famiglie e dagli utenti adulti - deriva dalla capacità di rinnovare continuamente la propria metodologia facendo leva da un lato sulla comunità educativa in grado di creare un clima formativo molto pregnante, e dall'altro dal radicamento nel territorio al fine di creare una rete dinamica e fruttuosa di rapporti con tutti i soggetti coinvolti a diverso titolo nella vicenda formativa. Essi nel contempo operano nel senso della pre-evangelizzazione, avvicinando e coinvolgendo persone ed ambienti spesso lontani dalla vita ecclesiale.

9. Ma la possibilità di corrispondere al diritto formativo dei cittadini deriva anche da un impegno della comunità ecclesiale, al fine di superare una ancor diffusa concezione gerarchica dei gradi di cultura e di formazione, per riconoscere il carattere pienamente culturale del lavoro come esperienza essenziale del-

la formazione della persona umana e la pari dignità della formazione professionale come componente indispensabile della proposta educativa della Chiesa.

Per tale motivo, sollecitiamo fortemente le Diocesi a considerare, accanto alla scuola materna, elementare, media, superiore ed all'università, anche la formazione professionale curando - in forte collaborazione tra pastorale della scuola e pastorale del lavoro - la presenza di centri dotati di una forte proposta formativa di ispirazione cristiana e dell'associazione FORMA recentemente costituita a livello nazionale e di alcune regioni.

Va inoltre diffusa la presenza di organizzazioni dei genitori anche nella formazione professionale di ispirazione cristiana, come pure delle associazioni di ex allievi in grado di creare un clima di vera comunità educativa alle esperienze di formazione professionale.

Va infine dato vita nei contesti territoriali più scoperti a sperimentazioni finalizzate a rilanciare il progetto culturale ed educativo del lavoro in ogni Diocesi".

La tavola rotonda e conclusioni

Al termine dell'Assemblea vi è stata una importante tavola rotonda, alla quale hanno partecipato personalità del mondo politico e sociale. L'interesse prevalente negli interventi è stato rivolto al tema istituzionale della parità giuridica e finanziaria nella scuola, che rivestiva maggior rilevanza nel momento. Il Segretario Generale della CISL D'Antoni, però, ha messo in evidenza la presenza, nell'ambito del sistema educativo italiano, della formazione professionale. In modo particolare ha parlato dell'importanza degli enti di formazione professionale di ispirazione cristiana, che, costituendo l'Associazione "FORMA", hanno voluto dare un apporto unitario al cammino di riordino di tutto il sistema educativo italiano.

La tavola rotonda è stata preceduta da un filmato di presentazione della scuola cattolica in Italia: alcune significative realtà di formazione professionale hanno trovato in esso la loro descrizione, come segno dell'interesse della Chiesa italiana per i giovani lavoratori e per i giovani che si preparano ad entrare nel mondo del lavoro.

Nelle conclusioni dell'Assemblea, Mons. Ennio Antonelli, Segretario della Conferenza Episcopale Italiana, ha tracciato le prospettive di impegno per la scuola cattolica in questo inizio del nuovo secolo. Delle conclusioni riportiamo due affermazioni, che toccano in modo esplicito la formazione professionale.

La prima si colloca nel contesto generale dell'apporto della scuola e formazione professionale al rinnovamento del sistema educativo italiano.

"Nella prospettiva dell'Assemblea che continua, ritengo di potermi limitare a richiamare semplicemente tre nuclei tematici, intorno ai quali mi pare si siano polarizzati i lavori di questi giorni: la scuola come soggetto culturale; la scuola come soggetto sociale; la scuola come soggetto ecclesiale. Pensandosi e impegnandosi a crescere secondo queste tre dimensioni, la scuola cattolica ritiene di poter dare un valido apporto al generale processo di rinnovamento della scuola e della formazione professionale nel nostro paese"

Le tre dimensioni indicate impegnano gli enti di formazione professionale di ispirazione cristiana a dare il loro specifico apporto al processo di rinnovamento del sistema educativo italiano, specialmente attraverso lo sforzo di esplicitare i valori propri della cultura del lavoro nell'ambito educativo. La ormai consolidata presenza nel sociale e il rapporto fecondo con la realtà ecclesiale, non solo a livello centrale, ma nelle singole realtà locali facilita certamente lo svolgimento di tale compito.

Il secondo intervento specifica la natura educativa e culturale della formazione professionale.

“La... formazione professionale, per la quale rivendichiamo una caratterizzazione propria con un adeguato riconoscimento giuridico, non ha una valenza soltanto tecnica, ma anche educativa e culturale e perciò esige di essere riconosciuta di pari dignità con la formazione scolastica.”

Della formazione professionale sono messi in rilievo:

- la caratterizzazione propria, che fa presupporre una sua specifica capacità pedagogica e didattica;
- la valenza tecnica, che ne mette in rilievo la capacità di formare alla professionalità;
- la valenza culturale, che la rende ben diversa dal semplice addestramento ad acquisire abilità manuali;
- la valenza educativa, che pone al centro di tutto il processo la crescita della persona umana;
- la pari dignità con la scuola, pur nella diversità dei metodi e approcci culturali ed educativi;
- la necessità, perché tutto questo diventi realtà, che la formazione professionale trovi un suo riconoscimento giuridico valido all'interno del sistema educativo italiano.

Valutazioni

I risultati di una Assemblea non si possono valutare che dalle ricadute che ne potranno nascere, cioè dal come la scuola cattolica sarà in grado di favorire il miglioramento complessivo del sistema educativo (scuola e formazione professionale) in questo periodo di grandi trasformazioni culturali, ma anche strutturali.

Volendo esprimere fin da ora alcune impressioni circa la sensibilità verso la formazione professionale, quali sono emerse nel contesto dei lavori si possono evidenziare alcuni punti.

- Nell'organizzazione del convegno si è tenuta in evidenza la presenza nel sistema educativo italiano del segmento della formazione professionale, che ha una tradizione più che centenaria e una rilevanza culturale notevole nel contesto formativo italiano.
- Nelle Relazioni e negli interventi in aula al tema della formazione professionale sono stati direttamente dedicati soltanto brevi cenni; maggiore trattazione hanno avuto i temi direttamente interessanti i problemi della scuola e delle riforme scolastiche.

- Anche ai lavori dei laboratori sul tema della "Istruzione e formazione professionale" la presenza è stata assicurata dagli addetti ai lavori, mentre le presenze trasversali sono state molto limitate. Questo ha portato ad un confronto essenzialmente interno al mondo della F.P., senza l'apporto di contributi significativi da parte degli operatori del settore scolastico. Sarebbe potuto essere proficuo, ad esempio, il confronto con i docenti degli Istituti professionali di stato.

Si può pertanto valutare positivamente l'esplicita presenza del tema della formazione professionale tra quelli trattati.

Per concludere, l'Assemblea ha messo in rilievo valide acquisizioni e alcune incertezze.

- La chiara presa di coscienza da parte della Chiesa italiana, a livello nazionale, dei problemi e dei valori della formazione professionale porta a chiedere a tutti gli operatori locali del settore di rendere sempre più evidente la loro presenza sui territori inserendosi in modo propositivo nel tessuto ecclesiale locale.
- Risulta acquisito che la formazione professionale è percepita come una parte del sistema educativo nell'ambito della scuola cattolica italiana.
- Non sempre, però, le specificità, gli stili educativi e gli obbiettivi della formazione professionale sono accettati e valorizzati. Alcuni percepiscono ancora la formazione professionale come percorso residuale ed altri come attività dal taglio più assistenziale che educativo.
- Risulta, infine, di grande importanza il fatto che l'Assemblea abbia sentito, tra i problemi che toccano i grandi mutamenti del sistema educativo italiano, quello della formazione professionale. La scuola cattolica non può rinunciare ai valori di umanizzazione e di promozione di una autentica cultura del lavoro che la formazione professionale di ispirazione cristiana ha tra i suoi specifici obbiettivi e che, con esperienza ormai centenaria, realizza in Italia.

L'interazione tra politiche del lavoro e politiche formative: i risultati di una ricerca relativa a quattro paesi europei*

PIER ANTONIO VARESI**

1. INTRODUZIONE

La globalizzazione dei mercati e la diffusione dell'innovazione tecnologica rappresentano fenomeni comuni all'economia mondiale e che mettono in discussione, in tutti i Paesi, sia le tradizionali strategie di gestione delle risorse umane che gli equilibri esistenti (peraltro spesso precari) tra domanda ed offerta di lavoro. La "competizione globale", in particolare, ha posto innanzitutto vincoli crescenti di flessibilità e di deregolazione dei mercati del lavoro, relativi all'ingresso e all'uscita dei lavoratori dalle imprese; alle paghe, che sono sempre più variabili e correlate ai risultati economici; ai contratti di lavoro, con maggior sviluppo delle forme atipiche.

Anche in Europa le politiche del lavoro, i sistemi formativi e il sistema di relazioni industriali, cioè le tre principali istituzioni che influenzano in modo determinante, nei vari Paesi e ai diversi livelli (nazionale, regionale e locale),

Nei paesi esaminati, compresa l'Italia, appare evidente lo sforzo per dispiegare un'ampia articolazione dell'offerta formativa, migliorare la qualità dei sistemi di formazione professionale e favorire la connessione tra interventi formativi ed interventi di politica del lavoro. Gli sforzi per articolare l'offerta formativa riguardano la formazione in alternanza rivolta ai giovani, la formazione come strumento di lotta all'esclusione sociale, la formazione professionale per disoccupati e la formazione professionale continua. Le azioni di rafforzamento del sistema di formazione professionale si riferiscono alla analisi dei fabbisogni formativi, alla costruzione di sistemi di classificazione delle competenze necessarie per svolgere le varie professioni, alla certificazione dei risultati. Per integrare F.P. e mondo del lavoro si tende a favorire il contatto di chi cerca lavoro con l'azienda o l'inserimento, anche temporaneo, nel mondo del lavoro

* Sintesi della relazione svolta al Convegno promosso dalla Commissione politiche del lavoro del CNEL il 25 ottobre 1999

** Professore di Diritto del lavoro presso l'Università Cattolica - Sede di Piacenza.

le risposte ai problemi indicati, sono state investite da grandi cambiamenti, principalmente nel tentativo di affrontare gli alti livelli di disoccupazione. Tali cambiamenti rispondono a linee-guida comuni a partire dalla convinzione che le nuove esigenze di flessibilità del lavoro, se non accompagnate da adeguati strumenti di tutela e di formazione, si possono però tradurre in minori diritti e tutele per i lavoratori coinvolti. Per evitare che la flessibilità del lavoro si trasformi in precarietà e nel peggioramento delle condizioni di lavoro occorre dunque che si rafforzino le politiche attive del lavoro e le opportunità di formazione professionale.

La traduzione di queste linee comuni, da parte dei singoli Paesi, in misure ed interventi concreti non sembra aver determinato un mero appiattimento. Sono infatti riscontrabili differenze significative nei diversi Paesi, riconsegnabili in buona parte ai diversi modelli di capitalismo che li caratterizzano (v. in proposito la tradizionale contrapposizione tra capitalismo anglosassone e capitalismo renano).

Proprio per cogliere con puntualità gli elementi di uniformità e gli aspetti di differenziazione che si vanno delineando nel panorama europeo, l'ISFOL ha affidato alla Fondazione regionale P. Seveso il compito di svolgere una ricerca su "Modelli di interazione tra politiche formative e politiche del lavoro", con riferimento a quattro importanti Paesi europei (Francia, Olanda, Regno Unito ed Italia)¹. Nelle pagine che seguono vengono svolte, in forma sintetica, alcune considerazioni, basate sui quattro rapporti nazionali, relative alle tendenze riscontrate nella modernizzazione dei sistemi formativi (con particolare riferimento al sistema di formazione professionale) e nel favorire l'interazione tra politiche formative e politiche del lavoro. Per altri temi considerati dalla ricerca ma tralasciati in questa sede per ovvie ragioni di spazio (si pensi al rapporto tra modelli di relazioni industriali ed innovazione nel campo delle politiche formative e del lavoro) si rinvia al Rapporto finale di ricerca.

2. LE POLITICHE E GLI STRUMENTI DELLA FORMAZIONE

I casi esaminati testimoniano della diffusa attenzione verso i problemi della formazione professionale e della effervescenza di interventi. Tutti i Paesi considerati appaiono preoccupati dei bassi livelli di preparazione culturale e professionale della manodopera a fronte delle sfide poste dalla "società del sapere" e dalla competitività globale. Ciò si è tradotto in una vasta mobilitazione che sembra assumere tratti omogenei e riconducibili a tre principali filoni di intervento: il primo volto a dispiegare un'ampia articolazione dell'offerta formativa, il secondo teso a migliorare la qualità dei sistemi di formazione professionale; il terzo orientato a favorire la connessione tra interventi formativi ed interventi di politica del lavoro.

¹ V. Isfol - Fondazione P. Seveso, *Modelli di interazione tra politiche formative e politiche del lavoro*, Rapporto finale di ricerca, Roma, 1999.

Sul versante relativo all'articolazione dell'offerta formativa, oltre alla formazione professionale di base, spesso inserita a pieno titolo nel sistema educativo, emergono con evidenza almeno altre quattro aree: la formazione professionale in alternanza, la formazione professionale come strumento di lotta contro l'esclusione, la formazione professionale per disoccupati e la formazione professionale continua. La prima e l'ultima sembrano essere terreno elettivo dell'azione diretta delle parti sociali, accompagnata ovviamente da sostegni e controlli pubblici, in genere a livello centrale. Le due aree centrali appaiono invece tipiche aree di intervento pubblico, preferibilmente a livello decentrato (ciò si riscontra, seppur parzialmente, persino nel sistema più centralizzato, quello francese, dopo la riforma del 1993 che ha decentrato alle regioni la programmazione dell'offerta formativa per quanto riguarda le attività rivolte ai giovani disoccupati).

2.1 Gli sforzi per articolare l'offerta formativa

Formazione in alternanza rivolta ai giovani

Anche in ragione della preoccupazione per le crescenti difficoltà di inserimento dei giovani nel mondo del lavoro, vi è stato un ripensamento degli strumenti relativi alla formazione professionale in alternanza (o di transizione) per i giovani, cioè di quegli strumenti che intrecciano fasi di lavoro in azienda con fasi di formazione, all'interno e fuori dell'azienda. Emblematico il potenziamento del settore laddove trascurato (vedi l'avvio dello *Youth Training* nel Regno Unito), l'ulteriore sviluppo dell'apprendistato (vedi il caso olandese) od il "ritorno all'apprendistato", laddove era stato dimenticato (Italia), ma anche l'ampliamento della gamma di contratti con finalità formative non necessariamente riservati ai giovani (oltre all'apprendistato si registrano infatti contratti a ciò finalizzati e variamente denominati: di formazione e lavoro, di orientamento, di inserimento, di adattamento, di qualificazione - vedi in particolare l'esperienza francese); né può essere dimenticata la serrata promozione di forme di contatto tra giovani ed imprese tramite stages aziendali, a volte integrati da sussidi ai giovani (borse lavoro e Pip in Italia). Assai significativa, sotto il profilo in esame, anche la statuzione di un obbligo formativo, una volta assolto l'obbligo scolastico, al fine di accompagnare il giovane lavoratore, con momenti strutturati di formazione professionale, nell'inserimento al lavoro (vedi in proposito l'obbligo vigente in Olanda fino a diciotto anni di seguire attività formative per almeno una giornata la settimana e gli impegni assunti in proposito anche in Italia con l'introduzione nel nostro ordinamento dell'obbligo formativo a 18 anni (v. in proposito l'art. 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144).

Formazione come strumento di lotta all'esclusione sociale

Particolare cura è stata dedicata anche alla formazione professionale come strumento di lotta all'esclusione sociale, in specie nelle realtà che pre-

sentano più accentuati problemi di integrazione (ad esempio a causa di diffusi fenomeni di disagio sociale o di significative quote di giovani che hanno abbandonato precocemente il sistema scolastico o che non sono professionalizzati oppure, ancora, di lavoratori extracomunitari). In questo caso la formazione professionale rappresenta, di solito, solo uno dei molti interventi posti in essere nell'ambito di programmi o progetti che coinvolgono diversi attori istituzionali e sociali e che utilizzano una pluralità di strumenti, ma assume spesso un ruolo fondamentale per la buona riuscita dell'intervento (si pensi all'esperienza delle *mission locales* in Francia o al rilievo che viene attribuito alla formazione professionale e linguistica in Olanda).

Formazione professionale per disoccupati

La formazione professionale rivolta ai lavoratori disoccupati è un punto qualificante delle politiche per favorire un migliore funzionamento del mercato del lavoro ed in particolare per attaccare il fenomeno più preoccupante della disoccupazione europea: il numero elevato di disoccupati di lunga durata.

Tutti i sistemi considerati hanno approntato misure a sostegno della ricollocazione dei lavoratori disoccupati ed hanno riservato, in questo contesto, specifica attenzione all'offerta di interventi formativi a sostegno del processo di reinserimento lavorativo. Se gli obiettivi sono comuni, la strumentazione appare invece variegata.

Nel Regno Unito ha prevalso (perlomeno fino al 1997, durante l'era dei Governi conservatori) un'impostazione basata sulla sollecitazione del lavoratore ad investire nella propria formazione (cui fa da contrappeso la sollecitazione rivolta alle imprese ad investire nella formazione dei dipendenti) mediante la concessione di detrazioni fiscali per le spese formative e prestiti (i *career development loans*). Queste modalità non sembrano però aver ottenuto il successo sperato (scarso l'utilizzo delle opportunità descritte ed elevata la quota dei lavoratori beneficiari ancora disoccupati dopo la formazione); ciò induce a ritenere poco efficace l'affidamento esclusivo sulle scelte del singolo lavoratore. Anche i programmi di formazione per disoccupati gestiti dai TEC (o LEC), privi del diretto coinvolgimento delle parti sociali, non hanno avuto un impatto adeguato.

Sul fronte opposto si distingue, per l'adozione di una ferrea impostazione burocratico-formale, tutta governata dalla pubblica amministrazione, la normativa italiana riguardante la categoria di disoccupati più protetta: i lavoratori licenziati per riduzione di personale. Questi lavoratori, definiti "lavoratori in mobilità" godono infatti di sussidi consistenti ed anche relativamente lunghi nel tempo, portano in dote degli incentivi sostanziosi ai datori di lavoro che intendono assumerli ed anche in materia di formazione professionale sono soggetti ad una disciplina particolare. Le Commissioni regionali per l'impiego (organi tripartiti, con la presenza di rappresentanti dei datori di lavoro, dei lavoratori e della pubblica amministrazione statale

e regionale) propongono alle Regioni l'organizzazione di attività di qualificazione e riqualificazione professionale, utili ad agevolare il reimpiego dei lavoratori. Tali lavoratori sono tenuti a partecipare alle attività formative quando le Commissioni regionali per l'impiego o le strutture decentrate del collocamento ne dispongano l'avviamento, pena la perdita dei sussidi di disoccupazione. Il lavoratore è dunque un soggetto passivo che deve affidarsi all'azione di un organo collegiale rappresentativo dei soggetti istituzionali e sociali competenti (Stato, Regioni, parti sociali). Ma tale organo collegiale è privo di capacità operativa. Come era facile prevedere i risultati ottenuti dalla normativa descritta sono stati scarsamente condizionati dal ruolo svolto dalla formazione e l'efficacia dell'azione volta al reimpiego resta legata principalmente alla capacità attrattiva degli incentivi concessi ai datori di lavoro che assumono lavoratori in mobilità.

Il "normale" disoccupato, cui è concesso un modesto sussidio di disoccupazione per un periodo di tempo limitato (sei mesi), è invece libero da obblighi formativi ma nello stesso tempo è privo di guida nel reinserimento al lavoro, stante la debolezza del sistema italiano di servizi per l'impiego. Egli può quindi scegliere tra le offerte formative realizzate o promosse dalle Regioni, spesso grazie al sostegno finanziario del Fondo sociale europeo, ma nella consapevolezza che tali attività non sono in grado di assicurare sbocchi occupazionali certi.

La Francia ha invece predisposto misure molto strutturate, la cui attuazione è imperniata sull'Agenzia nazionale per l'impiego (ANPE): i lavoratori possono accedere ad interventi formativi direttamente mirati ai bisogni espressi da un'azienda e basati su percorsi molto flessibili, anche individualizzati, mediante brevi corsi di formazione (finanziati anche con il concorso delle Regioni e denominati *actions courtes regionales*) o l'attivazione di interventi in parte a carattere teorico ed in parte di esperienza pratica in azienda: *stages d'insertion et de formation a l'emploi* (SIFE) oppure *stages d'accès à l'entreprise* (SAE); questi interventi possono inoltre essere preceduti o accompagnati da momenti di valutazione della professionalità del lavoratore. Ciò che distingue l'esperienza francese sembra essere l'esistenza di un soggetto pubblico che accoglie le istanze dei lavoratori e se ne fa carico al fine di delineare il percorso più efficace per l'obiettivo comune ai tre interlocutori: l'assunzione del lavoratore presso un'impresa.

Anche in Olanda la formazione per i disoccupati è prevalentemente incentrata sugli uffici di collocamento, nell'intento di legare il più possibile il processo formativo ad uno sbocco occupazionale; tant'è che in alcuni casi il finanziamento è subordinato non solo alla partecipazione del lavoratore all'intero processo formativo, ma anche all'acquisizione di un lavoro regolare entro un arco ristretto di tempo (cinque mesi) dal termine della formazione.

Formazione professionale continua

La formazione professionale continua rappresenta il filone su cui si confrontano due modelli assai diversi: il primo è quello riscontrabile in Francia

ed Olanda (e cui sembra tendere, pur con alcune differenze, anche il nuovo quadro normativo italiano) basato sul ruolo centrale delle parti sociali a livello settoriale; in alternativa si offre alla nostra attenzione il modello inglese, volto a stimolare imprese e lavoratori ad investire in formazione. È comunque interessante segnalare che vi è un punto comune ai due modelli: il ruolo "leggero" svolto dallo Stato, essenzialmente di regolazione, promozione e controllo. Superata questa scelta le strade però divergono; nel primo caso si ha la valorizzazione dei corpi intermedi mentre nel secondo si punta sulla responsabilizzazione diretta delle imprese e dei lavoratori.

Nell'esperienza francese assumono un rilievo indiscutibile i Fondi per la formazione professionale (denominati FAF o ASFO), amministrati pariteticamente da rappresentanti delle organizzazioni dei lavoratori e dei datori di lavoro e finanziati con contributi versati dalle aziende in misura pari all'1,5% del monte salari. Il poderoso impianto istituzionale creato dalle parti sociali mediante accordi collettivi successivamente recepiti in legge (operano attualmente in Francia circa 200 strutture FAF o ASFO a livello settoriale) è la condizione per il dispiegarsi di una capillare azione formativa rivolta ai lavoratori occupati in tutti settori economici ed è la ragione dei successi ottenuti in questo campo: un terzo dei lavoratori occupati coinvolti in attività formative ed investimenti crescenti delle imprese in formazione dei dipendenti, ben al di là degli obblighi di legge.

Non va però dimenticato che lo sviluppo della formazione professionale continua in Francia fa perno anche su un altro strumento: il *congé individuel de formation* (CIF) che permette ai lavoratori dipendenti, sulla base di scelte professionali del tutto autonome da quelle aziendali, di partecipare ad iniziative formative per accedere ad un livello superiore di qualificazione, per cambiare mestiere o per migliorare la propria preparazione culturale. È interessante notare che tra le proposte del *new deal* labourista ve ne sia una, quella degli incentivi individuali a sostegno dell'apprendimento (ILA), che sembra indirizzarsi nello stesso senso del CIF.

Anche in Olanda le parti sociali hanno costruito nel corso del tempo un'articolata rete di fondi settoriali (ben 66) la cui attività è andata via via crescendo in importanza. Tali fondi, finanziati con contributi variabili da settore a settore, hanno un ambito di intervento più ampio rispetto ai fondi francesi; oltre a finanziare attività di formazione continua sostengono infatti anche la formazione professionale degli apprendisti.

Il riconoscimento dei meriti indiscutibili dei fondi settoriali non può indurre ad ignorare che il loro punto di forza, come spesso accade, è anche il loro limite principale: il sostegno ad attività formative molto legate ad esigenze aziendali o settoriali è garanzia dell'utilità del processo formativo, ma spesso non offre ai lavoratori la possibilità di acquisire competenze apprezzabili anche in altri settori economici e quindi usufruibili per percorsi di mobilità intersettoriale. Risulta pertanto ancora più importante la previsione di misure che consentano al lavoratore di seguire anche percorsi di formazione professionale scelti liberamente e rispondenti ad un autonomo disegno di carriera; esaminato sotto questo profilo strumenti come il CIF si

rivelano essenziali per assicurare il giusto equilibrio tra il soddisfacimento delle esigenze aziendali e la necessità di non chiudere le prospettive di crescita professionale dei lavoratori entro i confini aziendali o settoriali in una fase dell'economia che sembra richiedere molto più spesso che in passato mutamenti di lavoro, anche in settori diversi.

Benché il sistema di formazione professionale continua del Regno Unito appaia complessivamente debole, meritano di essere segnalate iniziative che potrebbero essere replicate anche in contesti molto diversi. L'attribuzione di un marchio di qualità alle aziende che più investono in formazione dei dipendenti (IIP), ad esempio, per quanto possa apparire insufficiente, se utilizzato da solo, a stimolare le aziende, può essere uno strumento interessante se applicato in combinazione con interventi più strutturati.

2.2 Le azioni per rafforzare il sistema di formazione professionale

Nei Paesi esaminati molto tempo e molte risorse sono state indirizzate, oltre che alla costruzione delle istituzioni preposte dalle parti sociali al governo del settore o di parti del settore (ovviamente in Francia ed Olanda sono stati necessari anni per implementare il sistema dei fondi), ad azioni di rafforzamento del sistema di formazione professionale. Ci si riferisce alla analisi dei fabbisogni formativi, alla costruzione di sistemi di classificazione delle competenze necessarie per svolgere le varie professioni (vedi gli NVQ nel Regno Unito o la struttura delle qualifiche in Olanda), alla certificazione dei risultati formativi, specie nelle attività di apprendistato e di formazione continua, all'individuazione di obiettivi nazionali capaci di indicare con chiarezza tempi e risultati da raggiungere al fine di mobilitare tutte le energie disponibili, alla costruzione di sistemi di valutazione delle performance (vedi l'attività del Cereq in Francia), al ripensamento delle strutture chiamata ad attuare gli interventi di formazione professionale (si pensi ai TEC nel Regno Unito, ai centri regionali di formazione in Olanda).

Anche in queste azioni un ruolo di rilievo è stato spesso, ma non sempre, affidato alle parti sociali, secondo le linee politiche seguite in ciascun Paese in merito al rapporto con le organizzazioni dei lavoratori e dei datori di lavoro.

2.3 Problemi aperti

Le perentorie dichiarazioni d'intenti e le articolate strategie descritte in precedenza sembrano arrendersi di fronte ad un problema che, nonostante gli sforzi profusi, appare ancora rilevante: l'acquisizione da parte delle istituzioni pubbliche e delle parti sociali dell'importanza della formazione professionale non ha adeguato riscontro nell'atteggiamento delle singole imprese, in specie quelle di piccole dimensioni, e dei lavoratori meno qualificati.

La ricerca delle forme più opportune per coinvolgere le piccole imprese

sembra un problema comune a Paesi che hanno adottato modelli anche sensibilmente diversi (è segnalato in Olanda come nel Regno Unito). Ciò costituisce, ovviamente, un monito per Paesi, come l'Italia, che sono caratterizzati dalla prevalenza di imprese di piccole e medie dimensioni. La trasformazione del sistema di formazione professionale che stanno per essere avviate nel nostro Paese dovranno tenere in adeguato conto questo elemento.

Vi è inoltre l'amara constatazione che tra i lavoratori, quelli più sensibili alla "manutenzione" del proprio patrimonio professionale tramite interventi formativi sono coloro che già ricoprono mansioni qualificate.

Vanno dunque ricercati percorsi, sviluppate tecniche, individuati strumenti adatti a questa sfida, avendo la consapevolezza non solo della scarsa efficacia di azioni che si rivolgono direttamente alle singole imprese ed ai singoli lavoratori, ma anche dell'insufficienza del modello praticato con successo nei confronti delle imprese di più grandi dimensioni e dei lavoratori più qualificati.

3. L'INTERAZIONE TRA INTERVENTI FORMATIVI ED INTERVENTI DI POLITICA DEL LAVORO.

Abbiamo già sottolineato l'importanza che riveste la formazione professionale al fine di migliorare le chance occupazionali dei lavoratori; la partecipazione ad attività formative è indubbiamente uno strumento per rafforzare la posizione del lavoratore sul mercato del lavoro e quindi, di per sé stessa, utile ad agevolare l'inserimento (od il reinserimento) nel mondo del lavoro. Sulla base di queste considerazioni tra la prima metà degli anni Ottanta e la prima metà degli anni Novanta un po' in tutta Europa si è deciso di dispiegare in massima misura l'offerta formativa, vista come principale strumento di lotta alla disoccupazione. Esempi significativi in questa direzione sono stati, nel Regno Unito, il programma *Employment Training and Training for work* ed in Francia questa impostazione è sottesa alla parte sulla formazione professionale della legge quinquennale del 1993.

Matura inoltre, non solo in singoli Stati, ma a livello europeo, una strategia (che ha i suoi capisaldi nel capitolo sull'occupazione del nuovo trattato di Amsterdam, nel documento di Lussemburgo del novembre 1997 e nella nuova programmazione del Fondo Sociale Europeo 2000-2006), volta ad instaurare un più stretto raccordo tra politiche formative e politiche attive del lavoro.

Col passare del tempo, persistendo le difficoltà occupazionali, la strategia è andata affinandosi. Nel tentativo di perseguire significativi risultati occupazionali anche nel breve periodo e di ridurre i costi elevati che la formazione professionale comporta, si è sviluppato in misura crescente il tentativo di intrecciare le attività di formazione professionale con i servizi per l'impiego (in specie con le attività di orientamento professionale) e con le misure di politica attiva del lavoro (con particolare attenzione alle forme di occupazione incentivata). In tal modo l'intervento formativo risulta più di-

rettamente mirato allo sbocco occupazionale, anche se non è più considerato l'intervento decisivo ed a volte nemmeno quello principale. Se nella prima fase l'obiettivo può essere riassunto nello slogan "migliorare la professionalità della forza lavoro" (per aumentare le probabilità di occupazione dei lavoratori), oppure in quello utilizzato nel Regno Unito "formare lavoratori senza lavoro per lavori senza lavoratori"; l'impostazione più recente può essere espressa invece dalla tendenza di favorire il contatto con l'azienda o l'inserimento, anche temporaneo, nel mondo del lavoro, che indica in forma diretta ed efficace i risultati cui si tende.

Le due impostazioni descritte sul piano teorico non sono antitetiche: migliorare ed ampliare in generale le opportunità di formazione professionale può essere utile premessa per la realizzazione di interventi formativi, brevi e mirati, collegati direttamente all'inserimento lavorativo. Certo è che, nella più recente impostazione, che tiene conto anche del rapporto tra costi e benefici in termini di occupazione immediata, il ruolo della formazione professionale appare complementare ed in alcuni casi subordinato, rispetto alle politiche del lavoro e al ruolo degli attori sociali. I Governi europei sembrano stretti tra grandi scenari innovativi ("la società del sapere"), centrati su livelli più elevati di conoscenza per tutti i cittadini, e drammatici problemi occupazionali che richiedono risposte (e quindi risorse) immediate.

Se il rischio che si correva in passato era quello dell'estraneità degli interventi formativi alle strategie occupazionali (parafrasando uno slogan degli anni Settanta potremmo indicare questa impostazione con la frase "la formazione come variabile indipendente"), attualmente si corre il pericolo di sacrificare totalmente l'intervento formativo, magari qualificando come formative attività che hanno altra natura.

Questi rischi possono essere scongiurati se si riconosce che gli interventi formativi e quelli di politica attiva del lavoro hanno una loro specificità ed autonomia che va rispettata, pur nella consapevolezza che la loro efficacia è tanto maggiore quanto più essi sono strettamente collegati. Ed è per questa ragione che, a nostro avviso, è meglio parlare di interazione piuttosto che di integrazione tra politiche formative e politiche del lavoro.

L'intreccio tra formazione e politiche del lavoro può essere interpretato anche come ricerca di un punto di equilibrio, volto a contemperare le due esigenze.

4. IL CONFRONTO TRA LE ESPERIENZE STRANIERE ESAMINATE ED IL CASO ITALIANO

Non è possibile in questa sede un esame dettagliato del caso italiano (per tale approfondimento si rinvia al Rapporto finale della ricerca, in cui sono riportati i quattro casi nazionali). È sufficiente ricordare che è in atto un processo di omogeneizzazione del sistema formativo italiano (ed in particolare del sistema di formazione professionale) e delle politiche italiane del lavoro alle linee di sviluppo riscontrabili nelle aree più avanzate d'Europa.

- Il quadro normativo appare dunque aggiornato a standard europei:
- vi sono disposizioni volte a migliorare la qualità del sistema formativo (per quanto riguarda solo la formazione professionale vedi, ad esempio, le disposizioni riguardanti l'accreditamento delle strutture ed i sistemi di classificazione delle competenze);
 - sono state colmate le lacune relative alla c.d. "formazione professionale che non c'è" (cioè alla formazione per la transizione, alla formazione continua ed alla formazione superiore);
 - il disegno riformatore è stato inoltre rafforzato dalla statuizione dell'obbligo formativo fino a 18 anni, obbligo assolvibile nei tre canali indicati dalla legge, che porta a compimento il disegno di articolazione dell'offerta formativa ed il riconoscimento della pari dignità dei diversi canali formativi.

Vi è un solo punto debole che può essere ancora ravvisato sul piano normativo: è quello relativo ai permessi individuali per la formazione; non appare, infatti, adeguata, soprattutto se confrontata con importanti esperienze straniere (v. ad esempio il *congé individuel de formation* nel sistema francese) la disciplina legislativa e contrattuale volta a consentire al lavoratore la partecipazione ad attività formative (di istruzione o di formazione professionale) che nascono da esigenze e scelte personali che non necessariamente devono essere in relazione con esigenze manifestate dall'azienda. Come è noto la nostra legislazione sul tema resta ferma a circa trent'anni fa (all'art. 10 dello Statuto dei lavoratori, legge 20 maggio 1970, n. 300) e qualche passo in avanti, peraltro non esaustivo del problema, è previsto nel d.d.l. sui congedi attualmente all'attenzione del Parlamento.

Non è quindi né negli accordi di concertazione (che hanno manifestato grande attenzione per il tema) né nel quadro legislativo che vanno ricercate le cause delle difficoltà che manifesta il sistema formativo italiano (ed in particolare il sistema di formazione professionale) nel tenere il passo con le riforme attuate in altri Paesi.

Il nodo principale va invece ravvisato nell'evidente difficoltà a dare effettività agli accordi ed alle leggi. Il riconoscimento dei meriti dei protocolli di concertazione, non può esimere dal mettere in evidenza anche qualche elemento di debolezza, esplicitamente ammesso, peraltro, dal patto sociale del 22 dicembre 1998, laddove recita che "il Governo riconosce come gli impegni assunti nell'ambito del Patto per il lavoro - del 1996 n.d.r. - siano, in parte, ancora inevasi".

Per un verso ciò è originato dall'ampiezza e complessità degli accordi stessi; per altro verso può essere imputato ad alcune scelte razionali, ma rivelatesi controproducenti nel caso specifico (basti pensare al processo di delegificazione che, invece di semplificare, ha allungato i tempi e reso più complessa la definizione del quadro normativo). Va poi considerato che le procedure amministrative, per quanto semplificate, risultano ancora molto farraginose e che la nostra amministrazione pubblica tende a recepire i cambiamenti assai lentamente. Tra i politologi vi è inoltre chi ha attribuito

tale fenomeno anche alle resistenze al cambiamento espresse da *soggetti sociali e politici* ed alla (conseguente) debole capacità degli esecutivi di controllare l'intero processo riformatore².

In effetti, siamo in presenza di un processo di modernizzazione che si articola in almeno quattro fasi:

- a) il raggiungimento di intese a carattere concertativo tra i pubblici poteri e le parti sociali;
- b) l'approvazione di provvedimenti legislativi, ispirati alle intese di cui al punto precedente, contenenti principi e criteri e che rinviano a norme di secondo livello;
- c) l'emanazione di provvedimenti regolamentari od amministrativi di attuazione dei provvedimenti legislativi;
- d) la realizzazione degli interventi previsti.

Le difficoltà connesse alla emanazione della disciplina legislativa e regolamentare si aggiungono alla tradizionale lentezza della pubblica amministrazione, determinando le difficoltà segnalate.

È positivo, dunque, che per affrontare adeguatamente il problema l'accordo del 22 dicembre 1998 preveda la costituzione presso il Ministero del lavoro di un "comitato consultivo permanente per seguire le fasi applicative della legislazione e della normativa secondaria in materia sociale e del lavoro", ma questa misura non appare risolutiva..

La riforma promessa dal legislatore è dunque in cammino, ma sembra necessaria una determinazione non comune, da parte di tutti i soggetti interessati ed in primo luogo del Governo, per la sua compiuta attuazione.

² E. Guatmini, *La politica del lavoro*, Bologna, 1998, p. 268.

SANDRA
CHISTOLINI*

Interventi metodologici per adolescenti poco motivati allo studio

Nel nostro sistema educativo, considerato nella sua totalità, si possono incontrare alunni sfiduciati verso la scuola che li respinge, anche ripetutamente. Negli ultimi decenni, la Formazione Professionale ha messo in crisi il sapere scolastico, mostrando come una parte dei giovani non riusciva a star dietro alle richieste della scuola ma preferiva formarsi ad un lavoro. Le ricerche hanno evidenziato che "lo studio", in quanto tale, è da considerare parte essenziale del percorso formativo. Le difficoltà ad esso rapportabili vengono analizzate in forma metodologico-preventiva, così da promuovere l'orientamento dei giovani, a partire dalle loro esigenze.

1. Lo studio come motivazione

Uno dei maggiori problemi che il docente in quanto tale si trova ad affrontare, è quello dell'offerta di un insegnamento che sia convincente per l'alunno al quale è destinato. Senza ombra di dubbio, chi giudica in primo luogo la validità della lezione in senso lato, è appunto l'allievo che ascolta, guarda, esamina, pondera, misura ed emette la sua valutazione, anche senza dirlo apertamente all'organizzatore della stessa, ma incamerando in cuor suo quanto l'adulto ha trasmesso, più o meno intenzionalmente. Secondo questa prospettiva di lettura del rapporto docente-discente, risulta evidente che l'alunno diviene il protagonista, in tutto e per tutto, del processo d'insegnamento, condizionando lo stesso ed essendone a sua volta condizionato, dall'inizio alla fine.

Progettare una unità didattica, un modulo, tenendo presente la successione di capacità ed interessi da sviluppare nel soggetto, piuttosto che la sola logica disciplinare (M. Laeng 1992; M. Laeng, G. Ballanti 1996) è già la dimostra-

* Professoressa ass. di Educazione comparata e docente di Pedagogia sperimentale all'Università degli studi di Perugia.

zione di un gran passo avanti, rispetto alla nuda e cruda imposizione della materia d'insegnamento. Ogni disciplina ha un suo apparato epistemologico al quale nessuno studioso intende rinunciare; la sofisticata ricerca della differenziazione del proprio statuto fondativo non riesce a nascondere il timore di essere confusi con altri campi del sapere ed il bisogno correlato di identità specifiche. La definizione del "chi siamo" e del "dove andiamo" è certamente importante, ma non può essere costruita, immaginata e rappresentata fuori dal tempo e dallo spazio, quali coordinate indispensabili per la designazione di ogni insegnamento che voglia mantenere la valenza di rigosità metodologica e correttezza scientifica (P. Orefice 1983).

La geografia è cosa diversa dalla storia, come la matematica è cosa diversa dall'astronomia, ma chi potrebbe negare che geografia, storia, matematica ed astronomia, solo per fare un esempio, sono scienza dell'uomo incarnata in specifiche materie d'insegnamento? Il ragazzo che dimostra un interesse particolare per la storia non può per questo motivo evitare lo studio della matematica e viceversa. L'apprendimento settoriale delle materie fu a suo tempo messo in crisi dal Rinascimento, con il perseguimento dell'ideale della formazione della personalità, e poi anche dall'Illuminismo, con il richiamo alla formazione del cittadino, per poi essere di nuovo riportato in auge, nei secoli successivi, con la ben nota distinzione tra scuola politecnica e scuola umanistica, intese a formare quasi due persone diverse, dimenticando di avere di fronte un essere umano che, per il solo evento della sua venuta al mondo, doveva trovare le condizioni migliori per apprendere, al di là di pur interessanti gerarchie del sapere. In questo senso, sia l'antropologia marxista, fondata sulla morale laica (G. Broccolini 1968), sia l'antropologia cristiana fondata sulla morale religiosa, hanno sviluppato conclusioni parzialmente convergenti intorno alla responsabilità sociale del cittadino e dell'uomo. La stessa Chiesa da tempo pone la questione in termini di interdipendenza dello sviluppo mondiale (Giovanni Paolo II 1988).

Negli ultimi decenni, la Formazione Professionale ha messo ripetutamente in crisi il sapere scolastico, mostrando come una parte dei giovani non riusciva a star dietro alle richieste della scuola di Stato, ed accogliendo anche chi preferiva formarsi ad un lavoro, piuttosto che continuare a sentirsi selezionato. Non si trattava di rifiuto dello studio da parte dei giovani, ma richiesta dei giovani di uno studio più adatto alle proprie esigenze umane e dunque esistenziali, tanto culturali quanto economiche.

Nel nostro sistema educativo, considerato nella sua totalità, si possono incontrare alunni sfiduciati verso la scuola che li respinge, anche ripetutamente; studenti che si autopenalizzano, giustificando il giudizio negativo degli insegnanti; adulti che si rammaricano per non aver potuto proseguire negli studi quando erano giovani; ragazze che hanno lasciato la scuola perché così si voleva in famiglia; bambini persuasi di non essere all'altezza dei "più bravi" e bambini "troppo bravi" soffocati dallo studio voluto dai genitori; adolescenti con handicap mentale lasciati talvolta inconsapevoli del

valore unico ed assoluto della loro produzione scolastica, nonché delle possibilità tecniche di inserimento nel lavoro (E. Montobbio 1979).

La demotivazione allo studio degli adolescenti esiste come dato oggettivo derivato dall'interpretazione ora psicologica ora pedagogica (G. Lutte 1962³; W. Lambert, W. E. Lambert 1974; L. Del Gatto, L. Martinucci, A.M. Nenci, C. Sdino 1976; B. S. Bloom 1979; B. Khalifa 1984; C. Scurati 1987; L. D'Alonzo 1999). La lettura dei "professionisti" di una età che sfugge a tutti, come essa stessa non riesce a fermarsi in coloro che la vivono in prima persona, si fa sempre più accurata e dettagliata.

Una delle ricadute della demotivazione è l'abbandono degli studi (S. Chistolini 1990), che rappresenta una spinta negativa non isolata nella personalità in formazione. Il ragazzo diventa demotivato in seguito ad una *prassi contestuale protratta nel tempo* nella quale gli agenti coinvolti, istituzioni e persone, non si sono resi conto, o non sono intervenuti, o sono intervenuti in modo inefficace, sulla situazione problematica.

Ogni dato empirico ha una sua eziologia e da questa conviene partire per comprendere, e se possibile spiegare, che cosa sta ostacolando il processo naturale che spontaneamente conduce verso la conoscenza di sé e degli altri. In tal modo, si può ristabilire il giusto rapporto dell'adolescente con se stesso e con il mondo circostante, avendo avuto cura ed attenzione per una sua formazione che sia prima di tutto educazione all'autogoverno (F. W. Förster 1921).

2. La ricerca empirica nella Formazione Professionale

La raccolta di esperienze e di dati intorno alla questione dell'abbandono scolastico in Italia (M. Lodi 1963; Scuola di Barbiana 1967; F. Ferrarotti 1970, p. 550; G. Milanesi 1974; C. Bucciarelli 1979; G. Malizia, S. Chistolini 1985; L. Ribolzi 1985) permette alcune considerazioni:

- a) il sistema scolastico ha progressivamente acquistato coscienza e responsabilità della dispersione scolastica dei giovani entro ed oltre la fascia dell'obbligo;
- b) tale presa di coscienza riguarda le amministrazioni scolastiche centrali e periferiche (circolare n. 254, prot. n. 6146 del 19.07.1989 - *Osservatorio permanente sulla dispersione scolastica: rilevazione dati scolastici*), gli organi ministeriali così come gli enti locali (Regione, Provincia, Comune);
- c) la formazione professionale, come azione condotta nella società al fine di preparare i giovani all'acquisizione di abilità direttamente impegnabili in un lavoro specifico di utilità personale e collettiva, funziona da sempre come area di accoglimento anche di giovani usciti dal percorso scolastico tradizionale ed in cerca di una qualificazione occupazionale;

- d) l'individuazione delle cause della dispersione e dei fattori connessi all'abbandono risultano rilevanti per chi opera nella formazione professionale;
- e) all'analisi puntuale delle ragioni dell'abbandono, esemplificate da studi, indagini e sondaggi (S. De Pieri 1976; D.B. Kandel & coll. 1984; F. B. Smith 1984; B. Schwartz 1985; R. Massa, P. Mottana, M. G. Riva 1992; S. Chistolini 1997) va affiancata la ricerca delle metodologie utili per l'intervento sulla situazione di pre-abbandono, abbandono in atto, post-abbandono.

Negli anni Cinquanta alcuni tra gli insegnanti più sensibili sul piano sociale e politico cominciarono ad accorgersi del problema; negli anni Sessanta si fece pian piano strada l'idea della generalizzazione della scuola dell'obbligo; negli anni Settanta si diffuse la critica alla scuola che selezionava "troppo"; negli anni Ottanta la scuola riscopriva la selezione come forma di differenziazione dei talenti; negli anni Novanta la scuola accoglieva le sfide della società e rispondeva in modo sofisticato e programmato alla nuova selezione. All'alba del terzo Millennio la scuola dell'autonomia è potenzialmente in grado di trovare le vie più adatte al superamento dell'alternativa successo/insuccesso negli studi e di porsi, rispetto alla formazione professionale, in un rapporto nuovo pensato su comuni obiettivi di istruzione e di formazione dei giovani.

La prospettiva della demotivazione allo studio, spiegata spesso come divario tra modello di scuola teorico-astratto ed aspettative di lavoro pratico-concrete dei giovani, sembra essere stata in parte trasformata, secondo una logica progettuale-valutativa di medio, breve e lungo periodo. In sostanza, ciò che guardiamo nei giovani non è più tanto la demotivazione allo studio, quanto piuttosto la flessibilità delle risposte al compito assegnato. Dunque se fino a circa un decennio fa si usavano preferibilmente diagnosi a tutto campo, anche, entro certi limiti, di forte penalizzazione del soggetto collocato nella sfera della demotivazione, oggi la ricerca empirica permette di osservare che è solo rispetto ad un certo preciso modulo, porzione di insegnamento, didattica disciplinare, lezione specifica che si prefigura la demotivazione. La scientificità dell'approccio ha liberato dall'onnipotenza del giudizio conclusivo ed ha restituito dignità umana alla persona che, per il fatto stesso di esistere, chiede di essere aiutata a far crescere i propri talenti rimasti nascosti in una certa situazione di istruzione e di formazione nella quale non ha trovato le opportunità di comunicare.

L'obiettivo di rinnovamento sistemico dell'offerta educativo-formativa si poneva già nei progetti europei della seconda metà degli anni Settanta (1976-1980) intesi di fatto a superare la frattura tra il giovane che studia ed il giovane che lavora, in favore della riscoperta pedagogica del valore della manualità nello sviluppo cognitivo, e viceversa, e questo non solo per la scuola dell'infanzia, ma per tutta l'esperienza di educazione del soggetto. L'apertura delle frontiere all'apprendimento significava, già in questa premessa, rottura dei modelli chiusi a livello mentale, e dunque sul piano della

formazione concettuale e su quello tecnico-operativo. Era come se si volesse dimostrare che nessun sistema educativo poteva considerarsi perfetto ed imitabile, ma che ogni scuola, in ogni Paese dava esempi significativi di come favorire il raggiungimento di scopi comuni come la pace, la giustizia, la libertà, la verità. Quattro ideali che sono anche ipotesi di lavoro di grande concretezza. Ogni educazione ed ogni formazione portano a trovare mezzi e strumenti per dimostrare come la pace, ad esempio, è un valore che si vive e diviene prassi quotidiana, proprio nel momento in cui il giovane è aiutato a guardare allo "studio" come ad una possibilità di manifestazione della sua identità di uomo, in questo momento ed in questa società.

La ricomposizione valoriale degli obiettivi, che danno senso al quotidiano operare, si può costruire insieme giorno dopo giorno, ma poiché essa presuppone l'intuizione della presenza della dimensione storico-culturale nella nostra esistenza, diviene indispensabile la presenza dell'adulto educatore/insegnante/formatore/operatore: egli per primo ha in qualche modo già sperimentato questa realtà ed ora si trova a riguardarla con spirito critico, avvalendosi delle nuove scoperte scientifiche.

3. Ragazzi da interessare adolescenti da aiutare

Dal confronto parziale dei risultati relativi a campioni di adolescenti che hanno abbandonato la scuola negli anni Ottanta ed adolescenti protagonisti dello stesso fenomeno negli anni Novanta, emerge che il riferimento agli insegnanti, quali validi consiglieri, si è mantenuto relativamente forte per i giovani usciti dalla scuola ed in cerca di lavoro; chi invece continua a studiare, oppure lavora non considera, in proporzione, il riferimento all'insegnante mentore (P. Mottana 1996) come rilevante per le proprie scelte.

I "consiglieri" scelti dagli adolescenti "poco motivati allo studio" in quattro indagini italiane

Sondaggio nazionale Isfol 1996	Età degli intervistati 14-19 anni	
	per il 100% non studenti o lavoratori	per il 96,7% studenti
<i>I Consiglieri dei giovani non lavoratori</i>		
Nessuno	44,7	49,1
La famiglia	37,3	38,6
Gli insegnanti	10,7	3,5
Gli amici	10,0	7,0
Altri	7,4	8,8

FONTE: S. Chistolini 1997, p. 189-190

La dispersione scolastica in Italia in aree di rischio e disagio educativo 1989-90	Età degli intervistati 12-19 anni
<i>Motivi per i quali gli adolescenti dicono di non essere andati a scuola per scelta in ordine di importanza</i>	<i>Valori percentuali relativi alla prima scelta per importanza</i>
La scuola era lontana	1,0
Ero malato	18,4
Non mi piaceva studiare	41,7
Non capivo le spiegazioni degli insegnanti	-
Volevo lavorare	11,7
Avevo bisogno di soldi	1,0
I miei genitori hanno voluto così	1,0
Non so bene il perché	1,9
Altro	19,4
Non risposto	3,9

Fonte: S. Chistolini 1990, p. 19.

Indagine e sperimentazione a Verona 1978-82 <i>Percezione da parte dei drop-out della comprensione e dell'aiuto di altri al momento dell'abbandono</i>	Età degli intervistati 16-20 anni <i>Percentuali relative agli items "molto" ed "abbastanza"</i>
La scuola era lontana	1,0
Tuo padre	54,4
Tua madre	60,2
I fratelli	34,9
Le sorelle	29,2
Un amico/a	53,4
Un insegnante	17,5
Un prete (cappellano, parroco)	5,8
Un parente	18,5

Fonte: G. Malizia, S. Chistolini 1985, p. 73.

Indagine in tutte le scuole medie del distretto di l'Aquila 1978-79	Età degli intervistati 11-14 anni
<i>Motivi per cui i drop-out hanno deciso di abbandonare la scuola</i>	<i>Valori percentuali</i>
Aiuto ai lavori di casa	0,7
Poca voglia di studiare	40,9
Irrelevanza dell'insegnamento	6,2
Disaccordo con gli insegnanti	14,6
Insuccessi a scuola	20,1
Offerta di lavoro vantaggiosa	1,4
Decisione di non studiare più	9,0
Problemi di salute	2,1

Età avanzata	4,4
Rifiuto della scuola	2,1
Consiglio degli insegnanti	1,4
Apprendimento di un mestiere	4,9
Altro	4,9
N. R.	10,4

FONTE: G. Malizia 1982, p. 167.

L'adolescente "poco motivato allo studio", piuttosto dipendente dalla famiglia degli anni Ottanta, cede progressivamente il posto alla nuova generazione, degli anni Novanta, degli adolescenti poco motivati allo studio, che decidono con maggiore autonomia, rispetto a famiglia e a scuola, circa l'abbandono della scuola.

Siamo dunque in presenza di giovani più adulti che decidono sotto l'influenza inevitabile di ragioni e condizioni socio-psico-pedagogiche. Tuttavia, nelle tre generazioni (anni '70; anni '80; anni '90) persiste la implicita-esplicita negazione di un ruolo specificatamente rilevante giocato, nella questione, dagli insegnanti. D'altra parte, la soggettivizzazione del tema data dalla "poca voglia di studiare" e dalla decisione individuale di non continuare negli studi, conferma la perdita di senso (1978-1999) della scuola come luogo di per sé adatto, nel quale i problemi vanno evidenziati e risolti, nel migliore dei modi possibili.

La ben nota espressione "è compito della scuola" non convince più in un contesto sociale nel quale non è sempre possibile isolare le sole responsabilità dell'unità scolastica; molto più aderente alla realtà è la messa in campo delle diverse influenze che intervengono alla determinazione del risultato finale.

Una nuova prospettiva, attenta a quanto le ricerche hanno evidenziato, permette di dire che "lo studio", in quanto tale, è da considerare parte essenziale e necessaria del percorso formativo. Le difficoltà ad esso rapportabili vengono sempre di più analizzate in forma metodologico-preventiva, così da promuovere l'orientamento dei giovani, a partire dalle esigenze che questi ultimi sono messi in grado di poter manifestare. Di qui il senso specifico delle due importanti innovazioni italiane sull'autonomia delle istituzioni scolastiche (legge 15 marzo 1997, n. 59) e sull'elevamento dell'obbligo di istruzione (legge 20 gennaio 1999, n. 9) che hanno preso in considerazione la riforma del sistema educativo e formativo, anche in rapporto a quanto sono venuti illustrando gli altri Paesi, tanto europei che non europei.

**Per un modello procedurale di intervento
sulla demotivazione allo studio (das)**

- a) Accertamento della demotivazione allo studio (das)
- b) Consistenza socio-psico-pedagogica della das
- c) Isolamento concettuale della das nella classe e/o nella scuola
- d) Colloquio con gli operatori/docenti/responsabili/formatori per l'analisi circoscritta della das
- e) Ideazione delle misure di natura pedagogica, psicologica, sociologica che potrebbero interrompere il progredire della das
- f) Attuazione delle misure con distribuzione di compiti precisi assegnati ai vari operatori/docenti/responsabili/formatori
- g) Autoverifica, dopo un mese, dello stato del compito assegnato da parte di ogni adulto individualmente, con rapporto scritto
- h) Verifica collegiale, dopo un mese, dello stato del compito assegnato da parte di tutti gli operatori/docenti/responsabili/formatori
- i) Proposta di interventi mirati rispetto ai dati evidenziati con i rapporti scritti.

4. Verso un concetto multiplo di formazione

Nel mese di novembre 1999, è stata posta agli studenti universitari di Perugia, iscritti al Corso di laurea in Scienze dell'Educazione e frequentanti il corso semestrale di Pedagogia sperimentale, la seguente domanda: *Che cosa si aspetta dal Corso di laurea in Scienze dell'Educazione?* Le risposte scritte, relative a 219 studenti, permettono di rilevare l'apertura verso "chi ha bisogno", sia per gli aspetti sociali che per gli aspetti psicologici, e la coniugazione di fatto di tale apertura con l'acquisizione degli strumenti adatti allo svolgimento del ruolo di "educatore", più che di insegnante o di formatore.

Le aspettative degli studenti universitari

Rilevazione nel corso semestrale di Pedagogia sperimentale Perugia 1999	Età degli intervistati 19-33 anni
<i>Aspettative degli studenti: items ragionati</i>	<i>Valori percentuali</i>
Acquisire una preparazione professionale per l'inserimento nel mondo del lavoro	32,98
Aiutare gli altri dal punto di vista della relazione interpersonale	28,72
Aiutare chi ha bisogno dal punto di vista dell'emarginazione sociale	17,02
Acquisire la preparazione professionale specifica come educatore	14,90
Acquisire la preparazione professionale umanistico-pedagogica per l'inserimento nel mondo del lavoro	5,31
Acquisire la preparazione professionale specifica come insegnante	1,07
Acquisire la preparazione professionale specifica come formatore	0,00

Stando alle aspettative evidenziate da questo universo di giovani, in uscita dall'adolescenza ed in fase di formazione superiore (M. Bosinelli, F. Giusberti 1989), notiamo la prevalente disaffezione per la scuola e per ciò che ha diretta connessione con la dinamica insegnamento-apprendimento, nonostante la frequenza ad un corso di laurea che è costituito, per buona parte, da discipline di carattere pedagogico. L'interesse per il "sociale", ampiamente inteso, e per lo "psicologico", concepito prevalentemente come intervento riparativo e di recupero di soggetti in stato di difficoltà socio-psicofisica, trova la migliore concretizzazione nello studio proposto dalle Scienze dell'Educazione. Queste ultime finiscono di fatto per rispondere alla preesistente conformazione emotivo-cognitiva dei giovani che per esperienza scolastica, ambientale e culturale avvertono l'urgenza di coniugare la propria scelta lavorativa futura con l'interesse attuale, di alta sensibilizzazione psicologico-sociale.

I problemi che la società contemporanea pone tendono così ad essere analizzati ed eventualmente risolti preferibilmente sul piano dell'intervento socio-psicologico. La funzione pedagogica si trova ad essere qualificata dall'apertura alla considerazione della *popolazione che ha bisogno di aiuto* e la stessa professionalizzazione del laureando in Scienze dell'Educazione sembra andarsi, prima di tutto, misurando sul sentimento di solidarietà che si ritiene di poter gestire con interventi tecnico-metodologici adeguati. Negli interessi di questi giovani resta assente l'articolazione, pure possibile ma probabilmente troppo scontata, al punto da essere rifiutata quasi in blocco, dell'aiuto agli altri attraverso l'insegnamento e la formazione. L'idea di "educare" chi soffre è alla base di parte degli iscritti a Scienze dell'Educazione e, considerando la scelta per le soluzioni tecnico-metodologiche, c'è da aspettarsi che questi giovani siano più disponibili alla soggettivizzazione delle tematiche sociali, che alla ideazione di politiche educative da lanciare quale risposta innovativa globale.

La formazione che questi giovani stanno chiedendo è dunque da esaminare con grande attenzione, poiché se da un lato avanza richieste di trasformazione dello stesso concetto, coniugandolo essenzialmente come "educazione degli altri", d'altra parte si svuota di significato circa la sua connotazione multipla che già J.J. Rousseau e J. H. Pestalozzi, G. Capponi e don G. Bosco, M. Montessori, A. Gramsci e don L. Milani hanno dimostrato essere qualcosa che non può racchiudersi in una tecnica, anche se di essa l'uomo si serve, plasmandola secondo i fini ed i valori che egli ha scelto di realizzare.

Probabilmente, nella preparazione degli studenti universitari di oggi che si occuperanno tra breve degli adolescenti, nella scuola e fuori della scuola, vi è il superamento dell'educazione come idea mutuata solamente dalla pedagogia, quale riflessione eminentemente normativa, e la disponibilità concettuale di rivedere l'intera questione educativa, secondo le chiavi analitico-interpretative fornite dalle scienze sociali, e dunque in considerazione dell'estensione delle valenze descrittive ed esplicative, proprie del ragionamento e dell'approccio scientifici, dei quali la pedagogia contemporanea fa uso (E. Paisance, G. Vergnaud 1993). Resta evidente, e non sanata, la separazione

tra curricolo universitario, rivolto ad un ipotetico insegnante *tout court*, e curricolo universitario indirizzato a professionalità da immettere nell'economia del libero mercato, della libera scuola, e rappresentate da figure e funzioni utili ai settori propri dell'azienda e dell'extrascuola (R. Massa, P. Bertolini 1996).

Dal punto di vista dei valori di riferimento, i giovani universitari di Perugia pongono ai **primi posti** soprattutto: la famiglia, l'amicizia, l'amore, collocando ad una certa distanza il lavoro, la giustizia e la pace. L'universo valoriale dei 19-33enni tende, in definitiva, a profilarsi piuttosto simile a quello di un adolescente, saldamente legato agli ambienti che danno sicurezza psicologica e consenso sociale.

I valori degli studenti universitari

Rilevazione nel corso semestrale di Pedagogia sperimentale Perugia 1999	Età degli intervistati 19-33 anni
<i>Valori degli studenti: items in ordine di maggiore scelta</i>	<i>Valori percentuali</i>
01. famiglia	10,52
02. amicizia	9,47
03. amore	9,15
04. rispetto	6,63
05. libertà	5,57
06. salute	5,47
07. lavoro	4,42
08. lealtà	3,89
09. sesso	3,78
10. fedeltà	3,68
11. solidarietà	3,57
12. giustizia	2,94
13. denaro	2,84
14. educazione	2,63
15. pace	2,52

5. Il bisogno di essere degli adolescenti

L'uomo che cresce nell'adolescenza non è più esigente, né più complesso dell'uomo che si sviluppa nel bambino e nel giovane. Per consuetudine si è portati a sostenere, talvolta con forza, talaltra con indifferenza, che l'adolescenza è un'età critica nella quale si può assistere a tutto e al contrario di tutto. Queste categorizzazioni possono forse essere utili per scaricare l'ansia e l'incapacità di adulti ed educatori attoniti di fronte alla misteriosa razionalità, forse anche invidiata, di tanti adolescenti.

I numerosi studi sull'adolescenza di cui disponiamo rilanciano la questione del come porsi in relazione con l'essere umano in questa epoca specifica del suo sviluppo e della sua evoluzione, non solo stando a guardare, ma anche intervenendo con proposte concrete che aiutino alla crescita più giusta. L'ambiente sociale influisce in modo determinante nella formazione della persona e poiché durante l'adolescenza il ragazzo e la ragazza affrontano con più coscienza il senso del distacco e dell'indipendenza dalla famiglia, e cominciano a saggiare il valore dell'amicizia e dell'amore, hanno bisogno di adulti che ascoltino le difficoltà che inevitabilmente sorgono dal contatto con contesti conosciuti formalmente, ma estranei per gli effetti relazionali che producono.

Lo spazio che l'adolescente dedica alla conversazione con ragazzi/e della stessa età non è sufficiente al delineamento della propria personalità, ed un adulto, od un gruppo di adulti che ascoltano, guardano, e magari propongono una via da seguire, o di sperimentare insieme un certo comportamento per poi, sempre insieme, esaminarne il risultato, rappresentano delle figure di riferimento di grande importanza.

In Gran Bretagna dagli anni Sessanta del 1900 esiste la *pastoral care*, come attenzione costante ai bisogni e alle aspettative degli studenti (M. Calvert, J. Henderson 1998). E se queste figure sono avvertite come sincere e degne di fiducia, potranno educare i ragazzi, attraverso l'esempio, agli stessi valori di sincerità e fiducia. Negli Stati Uniti d'America (A. Alissi, S. Chistolini 1996) vengono continuamente promossi programmi con interventi di rete che motivano i ragazzi allo studio, con la revisione dei compiti scolastici e degli stili educativi, il rinforzo nelle materie che risultano più difficili, la cura delle relazioni scuola-famiglia-comunità, (L. Altieri 1994; H. Bee 1998), l'azione pianificata di operatori, consiglieri, personale specializzato che sono disponibili ai ragazzi, ai genitori e agli insegnanti, l'apertura della scuola durante tutta la giornata, il coinvolgimento attivo e la partecipazione concordata dei genitori in alcune attività della scuola, il lavoro in laboratorio di studenti ed insegnanti, la preparazione dei docenti con seminari di studio mirati al bisogno, l'adozione di comportamenti cooperativi, del lavoro di gruppo, dell'apprendimento per progetti.

Gli adolescenti, ma non solo, anche gli insegnanti, crescono meglio se intorno a sé trovano un ambiente che li comprende, che non è troppo esigente, che pone loro dei compiti possibili da risolvere e tali da procurare soddisfazioni progressive per il successo raggiunto, quando avvertono che qualcuno, famiglia, scuola e comunità locale, vita politica locale e nazionale, si interessa a loro ed alla loro riuscita umana, oltre che scolastica e professionale, e si accorgono che alla loro maturazione psicofisica corrisponde un adeguato riconoscimento sociale dello sviluppo in atto (G. Lutte 1987; P. Blos 1993; J. De Wit, G. Van der Veer 1993; A. Palmonari 1993; J. C. Coleman, L. Hendry 1995).

Una lezione lasciata a metà, un corso di cui non si capisce l'inizio e la fine, una attività di lavoro che non si vede dove vuole condurre, un progetto educativo non adeguato alla preparazione del giovane, un libro difficile da

capire, un linguaggio sofisticato, la comunicazione nascosta, la valutazione implicita sono tutti strumenti che ostacolano la formazione del sentimento del successo scolastico, della attesa professionale e della riuscita umana; infatti, il confronto, con chi invece ha successo ed è riuscito, è automatico ed inevitabile. Talvolta la demotivazione funziona da vestito della festa del povero settimanale; vale a dire, uno stato di anoressia mentale può essere nascosto dalla demotivazione allo studio (B. Brusset 1979; Montecchi F. 1993).

Certo potremmo educare i giovani al sacrificio ed anche rafforzare la loro capacità di tolleranza del fallimento, cosa questa che potrebbe essere lodevole, offrendo tra l'altro motivi interessanti alla razionalizzazione e alla sublimazione dell'insuccesso, ma non avremmo fatto molto dal punto di vista della preparazione pedagogico-didattica del materiale che abbiamo noi il compito di strutturare in forma comprensibile ed organizzata, tale da veicolare il successo della prestazione del ragazzo. Motiviamo il demotivato o ristrutturiamo la causa, eventualmente l'insegnamento e le relazioni scuola-comunità-territorio, che hanno provocato la demotivazione?

In una conversazione Tiziano Treu si confronta con il tema dell'occupazione: come ministro del Lavoro parla di "poli di sviluppo locale" da creare e rispetto alla gestione dei quali esistono grossi problemi di ordine procedurale, di scarsa abitudine a lavorare insieme e a coordinarsi (T. Treu 1997). Con questo richiamo il ministro ha praticamente indicato ai docenti la via da seguire per l'educazione di base dei lavoratori.

Pestalozzi si dedicò all'educazione dei bambini orfani, abbandonati, poveri e per loro pensò ad un insegnamento scientificamente fondato che permettesse di leggere, scrivere, contare sin dai primi anni di scuola. Don Bosco andava per le strade e cercava di ridare fiducia a ragazzi che per amare il bello dovevano prima conoscerlo, ed il lavoro che costruisce passo passo qualcosa, e dimostra all'essere umano le sue potenzialità creative, era l'esperienza umana più importante e piena per chi pensava di non avere nulla ed improvvisamente toccava con mano la sua ricchezza semplice, quotidiana, consueta ed unica. La Montessori fece un'esperienza simile con i bambini in difficoltà psico-fisiche, e don Milani ha di nuovo richiamato al valore dell'istruzione per tutti ed ha dimostrato, ancora una volta, che l'insegnamento è malleabile, si può cambiare e rendere adatto, giorno per giorno, agli scopi dell'educazione.

Il metodo che l'educatore sceglie, e rende trasparente alla comprensione degli allievi, opera a favore della formazione del carattere, permettendo ai ragazzi di lavorare, rispetto ad un incentivo morale, da alimentare e sostenere con intelligenza, pazienza, libertà crescente così da far acquisire capacità di decisione scientificamente fondate. L'educazione moralmente matura richiede l'adozione di metodi e metodologie sempre da rinnovare nella prospettiva dell'educazione all'apprendimento (O. Reboul 1983): il maestro fa lezione non come la faceva il suo insegnante più bravo, ma come egli stesso ritiene di doverla fare, in considerazione del fatto reale di trovarsi in una nuova situazione di vita.

Bibliografia di riferimento

- S. ALISSI, S. CHISTOLINI (a cura di), *Società ed educazione negli Stati Uniti. Razzismo immigrazione devianza. Society and Education in the United States. Racism immigration deviance*, SEI, Torino 1996.
- L. ALTIERI, *Tracce di libertà. Gli adolescenti tra autonomia e dipendenza. Nuove modalità di relazioni familiari*, Angeli, Milano 1994.
- H. BEE, *Dall'età prenatale all'adolescenza. Psicologia dello sviluppo. Per le scuole superiori*, Zanichelli, Bologna 1998.
- B. S. BLOOM, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma 1979.
- P. BLOS, *L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo*, Armando, Roma 1993.
- M. BOSINELLI, F. GIUSBERTI (a cura di), *The age of adolescence and youth and the psychosocial profile of the university student*, Clueb, Bologna 1989.
- G. BROCCOLINI, *Saggi suchodolskiani*, Leonardi, Bologna 1968.
- B. BRUSSET, *L'anoressia mentale del bambino e dell'adolescente*, Borla, Roma 1979.
- C. BUCCIARELLI, *Demotivazione e emarginazione scolastica*, in "Scuola e Professione", n. 3, 1979, pp. 8-13.
- M. CALVERT, J. HENDERSON, *Gestire la pastorale care nella scuola secondaria: un punto di vista britannico*, in L. CORRADINI (a cura di), *La dimensione affettiva nella scuola e nella formazione dei docenti*, SEAM, Roma 1998, pp. 55-67.
- S. CHISTOLINI, *La dispersione scolastica in Italia in aree di rischio e disagio educativo*, in "La Documentazione Educativa", nn. 3, 4, 5, Ministero della Pubblica Istruzione, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 1990.
- S. CHISTOLINI, *Questionario degli operatori dei CFP e dei docenti del Biennio*, in G. MALIZIA, S. CHISTOLINI, V. PIERONI, *I percorsi formativi della scuola e della formazione professionale. Problemi e prospettive*, CNOS/FAP, Roma 1990, pp. 149-242.
- S. CHISTOLINI, *Superare lo svantaggio: indagine su percezioni e valori dei giovani tra i 14 e i 19 anni*, in "Osservatorio ISFOL Formazione - Orientamento - Occupazione - Nuove tecnologie - Professionalità", n. 3, 1997, pp. 162-219.
- J. C. COLEMAN, L. HENDRY, *La natura dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1995.
- L. D'ALONZO, *Demotivazione alla scuola. Strategie di superamento*, La Scuola, Brescia 1999.
- L. DEL GATTO, L. MARTINUCCI, A. M. NENCI, C. SDINO, *L'adolescenza. Aspetti biologico, affettivo, cognitivo e morale*, Bulzoni, Roma 1976.
- S. DE PIERI, *Condizionamento socio-culturale, demotivazione dell'apprendimento ed emarginazione sociale*, in F. HAZON et al., *La formazione professionale: una sottoscuola?* C.O.S.P.E.S. del Veneto, Verona 1976, pp. 97-112.
- J. DE WIT, G. VAN DER VBER, *Psicologia dell'adolescenza. Teorie dello sviluppo e prospettive d'intervento*, Giunti (Gruppo Editoriale), Firenze 1993.
- F. FERRAROTTI, *Trattato di sociologia*, UTET, Torino 1970.
- F. W. FÖRSTER, *Educazione e autoeducazione. Norme direttive per i genitori, per i maestri, i curatori d'anime e per chiunque attenda alla gioventù*, Società Tipografico-Editrice Nazionale, Torino 1921.
- GIOVANNI PAOLO II, *Sollicitudo rei socialis*. Lettera enciclica (30.12.1987), Ancora, Milano 1988.
- D. B. KANDEL & COLL., *Continuity in discontinuities: Adjustment in young adulthood of former school absentees*, in "Youth and Society", 3, 1984, pp. 325-352.
- B. KHALIFA, *L'écolier timide*, in "Personnalité", 10, 1984, pp. 21-40.
- M. LAENG, *Pedagogia sperimentale*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1992, pp. 248-249.
- M. LAENG, G. BALLANTI, *Esercitazioni didattiche per il tirocinio e i progetti educativi di Istituto*, La Scuola, Brescia 1996.
- W. W. LAMBERT, W. E. LAMBERT, *Psicologia sociale*, Giunti-Martello, Firenze 1974.
- M. LODI, *C'è speranza se questo accade al Vho*, Edizioni Avanti, Milano 1963.
- G. LUTTE, *Elementi di psicologia del fanciullo e dell'adolescente*, in P. BRAIDO (a cura di), *Enciclopedia delle Scienze dell'Educazione, 2. Educare: Sommario di Scienze Pedagogiche, II. Psicologia*: L. CALONGHI, P. G. GRASSO, G. LUTTE, M. GUTIERREZ, *Metodologia della ricerca positiva*

- psico-pedagogica, Psicologia generale, evolutiva, differenziale*, Pas - Verlag, Zürich 1962, pp. 261-387.
- G. LUTTE, *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Il Mulino, Bologna 1987.
- G. MALIZIA et al., *Né scuola né fabbrica. Indagine sull'abbandono nella Scuola Media del distretto di L'Aquila*, Japadre, L'Aquila 1982.
- G. MALIZIA, S. CHISTOLINI (a cura di), *Drop-out non più. L'abbandono nel biennio a Verona: un'indagine e una sperimentazione*, LAS, Roma 1985.
- R. MASSA, P. BERTOLINI, *Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione*, in L. GEYMONAT, *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, vol. IX: E. BELLONE, C. MANGIONE (a cura di), *Il Novecento* (4), Garzanti, Milano 1996, pp. 337-535.
- R. MASSA, P. MOTTANA, M. G. RIVA, *La dispersione scolastica negli istituti professionali*, Angeli, Milano 1992.
- G. MILANESI, *Progetto per una ricerca sulla situazione scolastica di una borgata romana*, in "Orientamenti Pedagogici", n. 1, 1974, pp. 107-116.
- F. MONTECCHI (a cura di), *Anoressia mentale dell'adolescenza. Rilevamento e trattamento medico-psicologico integrato*, Angeli, Milano 1993.
- E. MONTOBBOIO, *L'apprendimento lavorativo negli insufficienti mentali e i problemi della metodologia dell'inserimento*, in "Suppl. Boll. Soc. Medico Chirurgica di Pisa", n.3/4, 1979, pp. 259-298.
- P. MOTTANA (a cura di), *Il mentore come antimaestro*, Clueb, Bologna 1996.
- P. OREFICE, *Lo studio interdisciplinare dell'educazione. Problemi metodologici*, Lisciani & Giunti, Teramo 1983.
- A. PALMONARI (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1993.
- E. PLAISANCE, G. VERGNAUD, *Les sciences de l'éducation*, La Découverte, Paris 1993.
- O. REBOUL, *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*, Armando, Roma 1983.
- L. RIBOLZI, *Il problema degli abbandoni nella scuola secondaria*, in "Aggiornamenti Sociali", 11, 1985, pp. 697-706.
- B. SCHWARTZ, *Un futuro per i giovani*, Ediesse, Roma 1985.
- SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.
- C. SCURATI (a cura di), *La disciplina nella scuola*, La Scuola, Brescia 1987.
- F. B. SMITH, *High school equivalency preparation for recent drop outs*, in "New Directions for Child Development", 21, 1984, pp. 21-54.
- T. TREU, *Creare lavoro. Conversazione con Tiziano Treu*, in "Meridiana. Rivista di storia e scienze sociali", 29, "Decisione politica", maggio 1997, pp. 199-219.

MARIO
VIGLIETTI

Sto pensando al mio domani di lavoratore in azienda

Un Servizio di Orientamento facilita il cammino di formazione e d'inserimento nel mondo del lavoro dei giovani.

Orientare significa intraprendere un'azione preliminare intesa, più che a valutare la convenienza della scelta o d'eventuali progetti di formazione, a far acquisire all'allievo un più definito concetto di sé. Ogni formazione professionale al lavoro implica una convergenza di interventi educativi orientati alla valorizzazione della persona nelle sue specifiche potenzialità di sviluppo, facendo camminare ciascuno secondo il suo ritmo verso i traguardi accessibili.

Come orientarmi?

È questa una delle domande che si pongono i ragazzi e le ragazze che, a quindici anni, terminando il ciclo dell'obbligo scolastico, desiderano inserirsi al più presto nel mondo del lavoro attraverso l'acquisizione di una qualifica professionale di medio impegno teorico.

Cosa può fare un *Servizio di Orientamento* per facilitare il cammino di formazione e d'inserimento nel mondo del lavoro di questi giovani?

Alcune premesse concettuali

1. - In un clima di libertà e di democratizzazione, è più che naturale per ogni Istituzione formativa dare ai giovani i mezzi per potere esprimere **responsabilmente**, cioè con conoscenza di causa, i propri progetti sul loro futuro, sia *personale*, come impegno di vita, sia *professionale*, come via d'identificazione sociale. Di qui la necessità di potenziare un *processo d'apprendimento e di maturazione personale* da attuarsi con adeguate strategie di orientamento.

Orientare vuol appunto dire aiutare l'individuo ad apprendere gradatamente, nel tempo, quanto gli occorre per acquisire quella "capacità a decidere", che, a un certo punto, gli consentirà di essere effettivamente arbitro del "suo" orientamento e non "oggetto" di orientamento da parte della famiglia, della scuola o della società.

Ora, come arriva, oggi, al CFP un giovane al termine della sua esperienza scolastica della scuola di base? Il marchio che lo caratterizza è, in molti casi, quello dello studente svogliato, indisciplinato, cui la scuola consiglia "un breve corso di preparazione professionale", perché "...incapace di fare altro!", connotando in tal modo la scuola professionale come la scuola di serie B, dei "limitati" intellettualmente, incapaci di progresso e di autoaffermazione professionale.

In genere, quest'allievo ha già fatto una sua scelta circa *il tipo di lavoro* in cui inserirsi appena finito il corso di base, ma per lo più arriva al Centro con un bagaglio di *disinformazione notevole* sulla portata che la scelta fatta ha per lui, sia al presente che al futuro, tanto da trovarsi, non di rado, nella condizione di cambiare indirizzo, a contatto con le prime esperienze scolastiche e lavorative.

Il suo concetto di scuola professionale, era quello di una scuola in cui *c'è poco da studiare, in cui s'impara solo facendo gli esercizi tecnici di officina sotto la guida dell'istruttore, senza bisogno di ricorrere troppo a nozioni teoriche*. Di fatto, già in partenza, il suo patrimonio di conoscenze teoriche è, in genere, assai limitato, ed è piuttosto debole anche il suo sviluppo intellettuale.

Orientare in queste situazioni dovrebbe tradursi allora, (almeno *in teoria*), in un'azione preliminare intesa più che a valutare la convenienza della scelta o d'eventuali progetti di formazione, **a far acquisire all'allievo un più definito concetto di sé**, mediante controlli preliminari, sia collettivi sia individuali, destinati a rilevare conoscenze o competenze acquisite, potenzialità intellettive, motivazione all'impegno formativo e tratti di personalità.

Queste conoscenze mentre, da un lato, aiutano l'educatore ad impostare un'azione formativa più "su misura" dell'allievo, promuovono, dall'altro, anche l'aumento del *senso di responsabilità* nell'alunno relativamente alle esigenze della scelta fatta.

2. - *In pratica, però*, non è sempre possibile una simile impostazione preliminare alle scelte professionali (pur sempre auspicabile), per cui occorrerà adattarsi, *in itinere*, alle varietà delle condizioni individuali dei soggetti, promuovendo adattamenti e traguardi didattici *personalizzati e gradual*i, di promozione all'impegno di studio e di laboratorio.

Gli obiettivi, infatti, dell'**efficacia** e dell'**efficienza** nella formazione, pedagogicamente, debbono essere intesi a misura di soggetto da formare, e non in funzione economica di rendimento. Dando la prevalenza alla valoriz-

zazione della persona, l'**efficacia** si deve misurare specialmente dal come si riesce a *far camminare ciascuno secondo il suo ritmo* verso i traguardi a lui accessibili (che non sono sempre i livelli ottimali dell'efficienza produttiva), nella chiara coscienza di aiutarlo in pratica a inserirsi produttivamente nel mondo del lavoro.

Orientare alla vita e alla professionalità.

È un impegno di tutta l'équipe educativa (scuola e famiglia compresa) che opera nel Centro di formazione professionale e non solo del *personale esperto* che eventualmente collabora in sinergia con l'attività didattica e tecnica dei singoli insegnanti (pedagogisti, orientatori, psicologi, assistenti sociali, sindacalisti, professionisti aziendali, ecc.).

Occorre pertanto che si realizzi una convergenza d'intenti attraverso una programmazione operativa che coinvolga specificatamente ciascuna delle componenti in causa, nell'impostazione degli *interventi ritenuti necessari* al raggiungimento degli obiettivi che s'intendono raggiungere.

Questi interventi potrebbero essere così delineati:

- a) *Incontri regolari con i genitori degli alunni* (sia all'inizio d'anno, per vagliare insieme obiettivi ed aspettative (culturali e pedagogiche) e mutua collaborazione per raggiungerli, sia periodicamente durante l'anno, per valutare esiti e promuovere interventi promozionali);
- b) *Monitoraggio della situazione di partenza* relativa alle caratteristiche scolastiche (conoscenze, motivazioni e doti intellettuali possedute) e agli interventi preventivi preconizzabili per colmare eventuali lacune previste o per rendere più incisiva l'azione didattico-formativa degli insegnanti: ad esempio,
 - brevi *corsi di recupero* in italiano, in matematica o in altri settori ritenuti importanti per l'insegnamento;
 - *formazione delle classi* sotto la forma della *distribuzione normale* detta "a campana", che l'esperienza ha dimostrato essere di maggior vantaggio, sia per l'insegnamento e l'attenzione scolastica, sia per eventuali prove di verifica dei metodi didattici usati;
 - ipotizzare *interventi di sostegno* per eventuali alunni con handicap.
- c) *Intesa sui criteri di valutazione:*
 - sia relativamente ai *traguardi pedagogici ipotizzati* in partenza, mediante *specifiche verifiche*, valutate poi con voci predefinite o con brevi giudizi standardizzati;
 - sia relativamente ai *giudizi scolastici di rendimento*, espressi in voti numerici normalizzati (cioè sulla base del rendimento medio e dello scarto tipico dalla media) al fine di ottenere una più facile confrontabilità degli esiti ed una migliore intesa sul loro effettivo significato. *Senza mai dimenticare, tuttavia, la differenza esistente tra ciò che è la misurazione oggettiva del risultato (=perizia tecnica), e la valutazione pedago-*

gica del soggetto, cioè del "come" i singoli risultati sono stati da lui ottenuti (= valutazione promozionale dello sviluppo della persona)

d) *Intesa sulle finalità operative generali delle metodologie didattiche*

Orientare vuol dire innanzitutto preparare il giovane a diventare un "professionista", cioè uno capace di assumersi la diretta responsabilità del lavoro che compie, facendo con precisione ed accuratezza il compito che gli è richiesto.

Operativamente, questo vuol dire:

- *far sperimentare direttamente* la validità di ciò che s'insegna teoricamente, attraverso dimostrazioni pratiche applicative dei principi affermati;
- *coinvolgere l'individuo nella soluzione dei problemi di apprendimento*: non si tratta d'insegnare per far semplicemente ripetere con esattezza l'appreso, ma per farne capire personalmente ("s'impara facendo!") il "perché" della validità della soluzione data;
- *far percepire l'utilità pratica di quel che s'impara*, collegandolo alla soluzione di vari problemi professionali nel mondo del lavoro e della vita di ogni giorno.

Ricordiamo che pur tendendo, *orientativamente*, a preparare la persona a diventare un buon professionista, non si deve dimenticare che occorre anche aver di mira di preparare il lavoro per la persona, illustrando le istanze socioeconomiche e tecnologiche che si vanno di continuo imponendo e, di conseguenza, che è necessario *abituarlo all'elasticità e al cambiamento*, per adattarsi alle nuove esigenze professionali. Il *riciclaggio di conoscenze e professionalità* è spesso oggi una condizione essenziale di "sopravvivenza" sociale ed economica. A questa visuale è pur necessario orientare anche i giovani d'oggi.

e) *Organizzare l'informazione professionale sia sulle professioni insegnate, sia sul mercato del lavoro relativo ad esse (conferenze, visite commentate, stages).* Occorre dare ad ogni allievo la possibilità di "sapersi collocare" nell'ambito della sua professione e di poter, quindi, percepire meglio l'estensione delle sue eventuali possibilità future.

A questo fine, oltre le *visite* guidate e commentate presso significativi luoghi di lavoro, assumono un'importanza particolare gli "*stages*" nelle aziende, come fattori realistici e diretti d'apprendimento, di motivazione e di aggiornamento nelle tecniche applicative professionali. Il valore formativo di queste esperienze "in azienda" o "sul posto di lavoro" a contatto con professionisti e ambienti di vario genere, è quello di offrire la possibilità al giovane di una maturazione personale più attenta alla realtà del lavoro quotidiano e ai cambiamenti tecnologici (e quindi all'aggiornamento continuo) che la sua scelta può comportare.

f) *Stabilire contatti con ambienti di lavoro di vario genere (aziende, botteghe artigianali, imprese) non solo in vista di promuovere "stages", ma di esaminare le richieste e le esigenze di mano d'opera presenti nel territorio.*

Si tratta di orientare a *prevenire la disoccupazione* fornendo motivazioni concrete e direttamente sperimentabili di possibilità d'impiego presenti nel proprio territorio, direttamente collegate all'apprendimento professionale seguito, anche attraverso la testimonianza di exalumni inseriti nelle aziende locali.

Non di minore importanza è la prospettiva, sostenuta anche economicamente con contributi statali e privati, di una *imprenditorialità personale*, indicata come una possibile via di far fronte a periodi di disoccupazione, nonché di possibilità di gratificazioni e di successo sociale.

Conclusione: ogni formazione professionale al lavoro implica una convergenza di interventi educativi orientati alla valorizzazione della persona nelle sue specifiche potenzialità di sviluppo.

La definizione di orientamento come "*modalità educativa permanente*", ormai accettata come linea d'azione, non solo denota un'azione continuata nel tempo, ma indica anche un atteggiamento che si deve favorire in ogni persona, giovane o adulto che sia, tendente a *mettere sempre in discussione se stessi* per un aggiornamento continuo nella propria professionalità, al fine di sapersi sempre adeguare al cambiamento, tecnologico e sociale, e alle nuove opportunità di progresso culturale, a servizio dell'umanità.

Ad ottenere la formazione di quest'atteggiamento innovativo è necessaria l'azione convergente della scuola, delle famiglie e di tutti gli operatori che collaborano, in sintonia d'intenti educativi, a creare quel clima orientativo diretto alla formazione di valori professionali, etici, morali e sociali che caratterizzano ogni scelta professionale responsabile. Per questo si qualifica l'orientamento come azione **integrata** di educazione alla vita scolastica e professionale: **si educa orientando e si orienta educando.**

Distance Learning - Distance Education in USA

LUIGI
COFFELE

Premessa

Il Sistema Educativo negli USA

Ho dato avvio alla mia ricerca sulle metodologie e sulla diffusione della FaD - Formazione a Distanza - negli Stati Uniti, ipotizzando un'analisi strettamente tecnica della problematica, sconnessa dalla particolarità del sistema educativo vigente, dando per scontata l'applicazione della metodologia formativa a distanza ad ambiti strettamente specialistici, ad alto livello o comunque rigorosamente rivolta agli adulti, o in ogni caso ritenendo lo studio del Sistema educativo così vasto da meritare di per sé una ricerca di merito. Naturalmente ciò rimane vero. Se posso suggerire a qualcuno che ne abbia l'interesse ed il modo, una ricerca estremamente interessante può verteere proprio sull'architettura del sistema educativo Statunitense, che è indubbiamente di una grande complessità e diversità da Stato a Stato, nonché all'interno del medesimo Stato.

La mia Ricerca si è svolta nello Stato di California, e la mia intenzione era quella di non tra-

Dopo una presentazione del sistema educativo negli USA, e in particolare nella California, in tutto il suo percorso, fino all'Università, sono descritte esperienze di Formazione a distanza studiate attraverso l'approccio diretto alle fonti di informazione, ma soprattutto attraverso il contatto con istituzioni e centri di erogazione dei servizi di formazione a distanza californiani. È possibile descrivere i modelli organizzativi e le differenti pratiche operative della formazione a distanza, che portano a concludere che la FAD può essere considerata come un buon strumento per la formazione, istruzione o educazione orientata in modo speciale agli adulti, con buona capacità di studio individuale o per lo meno con una buona predisposizione motivazionale. La diffusione di Internet in istituzioni educative impegnate nelle fasce di età più giovani fa pensare all'utilizzo di tale strumento anche a fini formativi / educativi / di istruzione.

sbordare dai Confini dello Stato. Ma anche riguardo a questo aspetto ho dovuto modificare il metodo di lavoro, in quanto "i confini" non sono così visibili, anzi vi è una tale correlazione tra i diversi Stati, da rimanere addirittura strabiliati.

Pertanto mi sembra fondamentale avere un quadro di riferimento preciso, anche se assolutamente schematico e del tutto incompleto, del Sistema Educativo di California. Tenendo presente quanto già detto. Le variabili sono talmente tante che non sarebbe possibile riportarle tutte in uno schema sufficientemente semplice e immediatamente comprensibile. D'altronde l'obiettivo della mia ricerca non riguardava il Sistema educativo, bensì la metodologia della formazione a distanza.

K12

Fin dalla più tenera età, è prevista per i bambini la possibilità di frequentare il nido e/o la scuola materna, che qui viene chiamata "pre-school". Naturalmente non vi è nessun obbligo, ma l'impostazione della società è tale che in ogni caso vi è una forte richiesta in tal senso da parte delle famiglie.

Al compimento del quinto anno di età il sistema è più strutturato pur mantenendo la non obbligatorietà della frequenza, e questo anno viene chiamato "kindergarten" o "giardino d'infanzia".

L'obbligo scolastico inizia con il compimento dei 6 anni di età, e si sviluppa lungo un primo ciclo della durata di otto anni che viene chiamato "primary school" o anche "grammar school" o in qualche caso "elementary school". Non c'è da stupirsi di queste diverse denominazioni di questo ciclo primario che dipendono da regione a regione e qualche volta anche da città a città. Questo giustificato dal fatto che pur essendoci una legge che definisce chiaramente struttura e organizzazione del sistema educativo, lascia ampi spazi decisionali alle realtà locali e talvolta anche agli organismi erogatori della formazione stessa.

L'azione formativa prosegue con un secondo ciclo di quattro anni, che viene chiamato "high school" o anche "secondary school". Praticamente concludendosi con il diciottesimo anno di età. L'obbligatorietà comunque termina con il sedicesimo anno di età ovvero dopo il secondo anno del ciclo superiore.

Questa schematizzazione non è però esaustiva di tutta la realtà educativa, in quanto per la flessibilità di cui già ho parlato più volte, in alcune realtà il sistema ha una articolazione diversa. Solo i primi cinque anni vengono chiamati "primary school", il periodo che si articola dal sesto al nono anno scolastico viene chiamato "junior high school", fino al completamento dell'obbligo formativo, mentre gli ultimi tre anni, fino al diciottesimo anno di età viene chiamata "senior high school".

In alcune realtà vi è una ulteriore diversificazione del sistema, secondo il quale l'intero ciclo formativo è in realtà suddiviso in tre cicli. Il primo ciclo della durata di cinque anni formativi "elementary school", il secondo ciclo di

tre anni "middle school" e quindi il terzo ciclo di quattro anni "secondary school", di cui il primo anno serve a completamento dell'obbligo. Naturalmente la flessibilità, caratteristica del sistema educativo nel suo complesso, si rispecchia anche nell'ordinamento interno ai singoli cicli formativi, con significative diversificazioni anche in ordine agli indirizzi che noi definiremo diversificati, per distinguerli da quello che per noi è l'unicità del percorso. In linea di principio si rispecchia la classificazione di un percorso formativo definito "Arts", che può essere tradotto in termini di "classico" o "lettere", per distinguerlo da un percorso detto "technical" con valenza evidentemente tecnologico-scientifico. L'obiettivo primario di questa fase del percorso formativo negli Stati Uniti d'America in genere, non è il raggiungimento di una specifica professionalità in termini di contenuti e di conoscenze. L'obiettivo primario rimane la "socializzazione" del giovane. La "relazionalità", la capacità di rapportarsi con gli altri, di competere, di sapersi realizzare, ma anche di lavorare in gruppo. Di qui la grande importanza data a tutte quelle discipline, come lo sport o la ricerca sul territorio, che per noi, pur importanti per lo sviluppo fisico ed intellettuale dell'individuo, sono e rimangono "complementari".

Naturalmente non sto esprimendo un giudizio di merito. All'interno del sistema stesso, vi sono forti critiche sulla validità del metodo nel suo complesso e molto spesso gli stessi Americani accusano il loro sistema educativo di sfornare degli analfabeti.

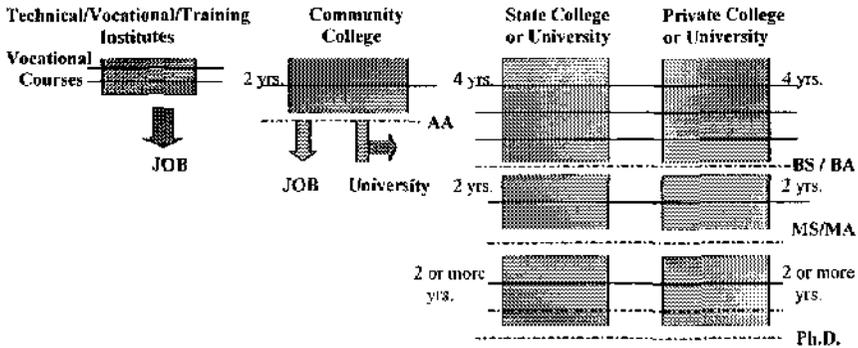
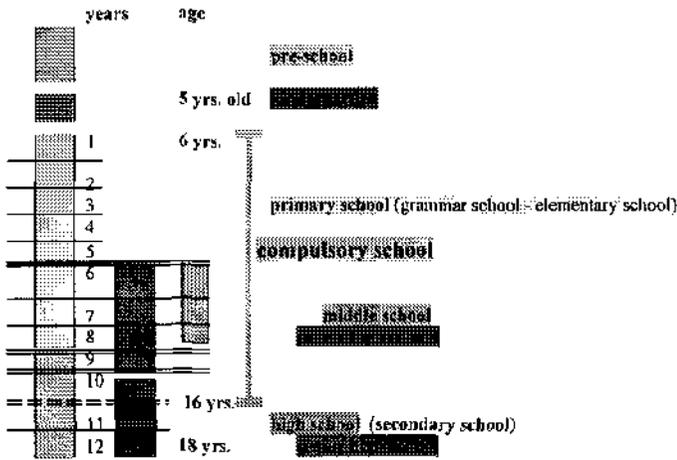
Tuttavia il metodo sembra funzionare, soprattutto valutandolo nel suo complesso, fino all'acquisizione delle competenze specifiche per l'inserimento al lavoro.

Gli americani sono amanti delle sigle e l'intero percorso formativo fin qui descritto viene definito "K12" che sta per "Kindergarten + dodici anni formativi". Naturalmente Cicli più brevi possono essere chiamati in maniera adeguata - "K5" o in altra forma a seconda della struttura organizzativa del sistema.

Il ciclo di studi "K12" si conclude con un "diploma" che non ha valore legale. Serve unicamente ad attestare il raggiungimento dei crediti formativi che consentono di proseguire gli studi¹.

¹ Naturalmente il sistema è di tipo "meritocratico" per cui non tutto è consentito a tutti, nel senso che certi percorsi formativi o meglio certe università sono accessibili solo a chi ha acquisito determinati crediti formativi, tuttavia l'offerta formativa è talmente variegata che oggettivamente tutti possono trovare soddisfazione alle proprie aspirazioni.

CALIFORNIA SCHOOL SYSTEM



Key: AA = Associate Degree
 BS = Bachelor of Science
 BA = Bachelor of Arts
 MS = Master of Science
 MA = Master of Arts
 PHD = Doctor (Law, Medicine...)
Technical/Vocational/Training Institutes = Job Oriented Institutes (very operative)
Community College = Academic institutes Job oriented Two years available to admit at the University or at the college (No campus life, but responding at local necessity)
 UC (...) = University of California (of Berkeley, La Angeles, Davis...)
 CSU = California State University (Long Beech...)
 CSC = California State College (Chico...)
Private: (Stanford ...)

Il Ciclo di Formazione Superiore

L'Università

Proseguendo l'analisi dello schema, troviamo la possibilità di una iscrizione all'Università.

Le università sono numerosissime, private, statali e a gestione mista (privato - pubblico) ma organizzate tutte in termini di assoluta concorrenza sul mercato. Vi sono inoltre le città - campus ovvero delle vere e proprie città sorte per naturale espansione dell'università, in cui i giovani studenti possono trovare tutto ciò che loro serve per condurre una normale vita di "studenti", come per esempio Stanford (Università privata) o Berkeley (Università privato - pubblico con ordinamento di tipo privatistico).

Vi sono inoltre i "College", che hanno la stessa valenza e la stessa organizzazione delle "University". Possono essere "Statali" o "Privati".

L'iter formativo si svolge per un periodo di quattro anni, al termine del quale lo studente acquisisce un **Diploma di Laurea** detto "BA" oppure "BS". "BA" sta per **Bachelor of Arts**, che possiamo tradurre in termini di Baccalaureato in Lettere, ovviamente con una accezione molto ampia del termine, quale solo in America si può comprendere. "BS" sta per "**Bachelor of Science**" che potrebbe essere tradotto in termini di Baccalaureato in Scienze.

Concluso questo ciclo, vi è la possibilità di proseguire gli studi per un secondo ciclo che non può avere una durata inferiore ai due anni, al termine del quale si acquisisce il "Master". Rispettivamente "MA" (**Master of Arts**) e "MS" (**Master of Science**).

Vi è quindi un terzo ciclo, che non tutti affrontano, che porta al **Dottorato**. Due o più anni di ricerca e di studi approfonditi che si devono concludere con una tesi di dottorato. Il Titolo sarà "**Ph.D.**".

Le Università ed i College hanno sicuramente una forte componente accademica, ma le lezioni cattedratiche, lo studio individuale e di gruppo, nonché le ricerche operative sul campo sono un tutt'uno².

I Community College

A livello del tutto generale in California, ma anche nel resto degli Stati Uniti, vi sono i "**Community College**". Questi sono dei veri e propri "Campus"³.

Da una ricerca condotta via Internet, ho potuto constatare che questi "Co-

² Mi ha fortemente colpito il vedere all'interno del Campus di Berkeley un palazzo attrezzato con tecnologie quali Macchine Utensili tradizionali e a Controllo Numerico, che da noi farebbero invidia al più attrezzato e qualificato dei Centri di Formazione Professionale. Rimangono tuttavia istituzioni formative prettamente a valenza accademica.

³ A Cupertino ho potuto visitarne uno che dava servizio a 25.000 studenti. E in due città vicine vi sono altri due "Community College" che potrei definire "dependance" del Campus di Cupertino, i quali svolgono azione formativa rispettivamente ad altri 15.000 e 16.000 studenti. Credo bastino queste cifre per rendersi conto della imponenza del servizio offerto. Io ho potuto visitare anche quest'ultimo che si trova a Los Altos Hills.

munity College” sono distribuiti su tutta la nazione, ed in ogni caso hanno dimensioni imponenti.

Cosa sono questi “College”? Io li definirei “**Centri di Formazione Professionale Superiore**”. In effetti, hanno una forte valenza di “inserimento al lavoro”. Hanno anche obiettivi accademici, infatti, il diploma rilasciato al termine del secondo anno, detto: “AA” ovvero “**Associate Degree**” dà credito per l’inserimento all’università.

Ciò non toglie che obiettivo primo rimane l’inserzione al lavoro. Queste istituzioni sono state ideate proprio in California alla fine della seconda guerra mondiale, con l’obiettivo di dare risposta ad una forte domanda di formazione da parte di moltissimi, giovani e meno giovani, che per vari e ovvi motivi non avevano i mezzi o le possibilità di affrontare il mondo accademico. Sono dei veri “campus” dove si possono seguire corsi formativi nei settori più disparati quali: scienze, tecnologie, salute, scienze sociali, scienze pedagogiche, scienze della famiglia, ecc. dando risposte di alto contenuto scientifico e culturale nonché professionale ad una parte vastissima⁴ di popolazione.⁵

Technical - Vocational - Training Institutes

Vi è inoltre un terzo percorso formativo, con finalità strettamente di inserimento lavorativo, identificato negli istituti: “**Technical - Vocational - Training Institutes**”. Anche qui le denominazioni sono varie in quanto vi sono approcci diversificati al problema, pur essendo tutti orientati all’inserzione al lavoro dei giovani.

Si tratta di istituzioni educative strutturate in maniera molto simile alle nostre, siano esse statali o non statali. Non sono configurate come “campus” ma come classiche istituzioni scolastiche e/o formative. Naturalmente ognuna con la propria identità e proposta educativa, che viene spesa anche a fini promozionali, per il reperimento degli allievi.

A titolo puramente esemplificativo, il “Don Bosco Technical Institute” sito a Rosemead nell’area metropolitana di Los Angeles, si propone per una formazione tecnica ad alto livello nei settori: Computer Science, Construction, Design, Electronics, Graphic Communications, Manufacturing, Material Science, Power and Transportation.⁶

⁴ Naturalmente essendo inseriti nel territorio non c’è residenzialità. Gli studenti ritornano tutti alle proprie abitazioni, a differenza dei Campus “University” dove vi è una grande necessità di residenzialità.

⁵ A me è venuto spontaneo pensare ai nostri nuovi percorsi formativi denominati “FIS” o “IFTS” con cui cerchiamo di creare un sistema che dovrebbe dare delle risposte al livello di quelle viste nei due campus che ho potuto visitare, ma con degli strumenti che credo assolutamente inadeguati. Potrebbe essere questo un tema di ricerca da parte di qualche studioso interessato allo studio dei “modelli formativi” esistenti in altri Paesi.

⁶ E nelle locandine pubblicitarie viene espresso chiaramente che il “Bosco Tech” si propone come Istituzione finalizzata a:

College Preparatory and Technological Education

A Wholesome Catholic Education (under the direction of the Salesians of St. John Bosco).

Il modello formativo

L'approccio formativo scelto dalla società americana, è quello della "nuova frontiera". E questo può essere visto in particolar modo nell'ambito della formazione tecnologica e scientifica. Gli allievi vengono guidati alla ricerca sul campo, rifacendosi a quelle che sono le esperienze di ricerca scientifica e tecnologica più avanzata presenti nel Paese. La brochure di presentazione del "Bosco Tech" dice esplicitamente: "Quando don Bosco fondò la Società Salesiana nel 1859, il mondo non conosceva ancora i motori a combustione interna. Oggi, il don Bosco Technical Institute "is reaching for the stars through exciting new power and transportation technologies, including alternative power vehicles".

L'approccio formativo individualizzato è metodo e prassi comune anche nei percorsi formativi tradizionali. Un docente, nel descrivere il proprio ruolo dice di sé: "Io non sono un insegnante, io sono solo uno che dà la sveglia"⁷, intendendo con ciò che il suo compito di formatore è quello di dare degli stimoli e degli orientamenti, ma è compito primario del giovane "esplorare l'universo". Dal poco che io ho potuto verificare a questo riguardo, risulta chiaro che il metodo di lavoro della scuola americana, a qualunque livello, si configura su questa filosofia.⁸

Ne consegue che l'obiettivo primario è la creazione di un curriculum versa-

Moral Values and Discipline in a Caring Environment. Advanced Placement and U-C. Honors Classes. 96% College Placement Rate for seniors. Extensive use of Computers throughout the Curriculum. State of art Science Facility. Nine Interscholastic Sports (including football and two - time CIF Cross Country Team). Full program of student activities (including Band, drama, Yearbook and Student Newspaper). Peer Counseling and leadership Program. Support from Business and Industry. A reputation for Qualified Graduates.

⁷ "I'm not a teacher. I'm an awakener" - Robert Frost - Bosco Tech, LA.

⁸ Sarebbe semplice e naturalmente molto ingenuo attribuire una sequenzialità diretta tra l'idealità e la realtà dei fatti. Tra l'altro personalmente ho colto delle sensazioni molto contraddittorie a riguardo della società americana che viene riconosciuta come una società multi - razziale e multi - culturale per definizione. È indubbio che multi - razziale lo sia. In special modo la società Californiana, ma mi sono sorti moltissimi dubbi circa la multi - culturalità della società stessa. Asiatici, Latino americani, Messicani sono certamente parte preponderante della popolazione specie in alcune regioni della California. Il sistema educativo strutturato con quelle flessibilità e libertà di cui abbiamo accennato è un sistema estremamente in grado di "difendersi". Non c'è da credere che si possa avere una "scuola asiatica", una "scuola latino americana" ... e così via. La scuola è rigidamente "anglosassone". Il sistema di valutazione è ben strutturato sulla mentalità "anglosassone", ma dovrei dire della "antica Scozia", da dove provengono i "Padri della Patria". I giovani che vogliono avere successo, e sono molti, non trovano ostacoli di tipo ideologico e/o razziale. Se uno ha una "idea" trova chi gliela finanzia. Ma per arrivare a ciò si deve compiere un cammino di integrazione nel sistema culturale "americano". La cosa può essere confermata dall'esito delle valutazioni scolastiche che si trovano sul sito WEB del "California Education Department" ovvero del Ministero dell'Educazione della California. Lo strumento di valutazione dei risultati è unico per tutti, studiato dalla Stanford University per conto del Ministero dell'Educazione, e dai diagrammi riassuntivi risulta chiaramente che i giovani di origine anglosassone superano i Test sull'ordine del 97%, mentre solo il 17% dei Latino Americani o Asiatici, superano i medesimi Test.

tile, flessibile, modulare, capace di fornire "crediti", spendibili nelle diverse opportunità formative che il giovane può scegliere.

La formazione Just in time, On Line, Broadcast, ...

Tutto ciò premesso potrebbe quasi concludersi il mio discorso facendo un breve cenno al metodo impiegato per l'erogazione di formazione.

Il tema della "tecnologia per la didattica" è un tema molto sentito nella comunità educativa americana. Vi sono delle organizzazioni a livello di singoli Stati ma che a livello dell'intera Nazione americana, che coinvolgono migliaia di istituzioni scolastiche e formative ai diversi livelli, che si occupano esclusivamente di ricerca e metodologia, circa l'utilizzo delle tecnologie, al fine della erogazione di formazione. Ciò non solo a livello di formazione universitaria o superiore ma per l'intero ciclo formativo, iniziando dalla pre-school fino alla formazione continua (della quale non ho fatto cenno, ma che ritengo scontata per il lettore).

È scontato il fatto che per gli americani la "tecnologia", in quanto tale, abbia un valore fondamentale. Ma per quanto riguarda la didattica non si deve pensare che il suo utilizzo discenda da questo amore primordiale per la tecnologia medesima. L'uso della tecnologia è studiato nei suoi vari aspetti metodologici, contenutistici, di utenti e di obiettivi. Con senso molto critico, ma con una tensione al superamento delle difficoltà che si possono incontrare. In parole semplici, la tecnologia come strumento e come mezzo, non come fine. Il fine deve essere quello di raggiungere il massimo numero di studenti, possibilmente "l'intero universo" della popolazione americana, ovunque questi si trovino, in aula o a centinaia o migliaia di miglia di distanza, con la massima flessibilità e personalizzazione possibile.

Pertanto non vi è differenza tra le corsi erogate in aula o a distanza. **Just in time** o con modalità asincrona. L'importante è raggiungere l'individuo, operare in maniera interattiva, creare il contatto personale, anche se ciò non sempre è possibile fisicamente.

I corsi erogati via Internet (**on line**) o via TV - Cavo (**Broadcasting**) o via TV satellitare, o i corsi svolti in aula nelle Università, nei Campus, nei Community College sono gli stessi, ed hanno la stessa validità anche accademica. Circa l'80% dei corsi erogati in aula vengono anche distribuiti on line oppure Broadcasting⁹. I corsi in genere sono molto brevi; anche se a pagamento il

⁹ Alcuni dei corsi erogati:

ARTS 56

Computer-Aided Graphic Design/Electronic Publishing

Pamela Andreatta, Course Instructor

Homepage: <http://lore.atc.fhda.edu/faculty/Andreatta/index.html>

E-mail address: designme@ix.netcom.com

ECONOMICS 1

Principles of Macroeconomics

Roger Mack and Ann Burns, Course Instructor

Homepage: http://homebrew.cs.ubc.ca:8900/SCRIPT/econ1/scripts/serve_home

E-mail addresses: eawebb@sirius.com

costo è di pochi dollari (quasi un costo simbolico) e moltissimi sono gli utenti specie via Cavo, soprattutto nelle aree metropolitane servite da questa tecnologia. Quelli che si trovano in aree periferiche invece preferiscono la connessione On Line o la comunicazione TV Satellitare.

Diffusione della Formazione a distanza

La diffusione della metodologia a distanza nelle sue varie forme e tecnologie, ha avuto negli ultimi anni livelli incredibili non solo per noi Europei o Italiani in particolare, ma anche per i ricercatori americani. Beth Grobman Burruss, uno dei ricercatori più attivi sul tema, riferisce di due sue pubblicazioni sull'argomento specifico. La prima scritta in seguito ad una indagine svolta nell'ormai lontanissimo 1990. La seconda sullo stesso tema scritta in seguito ad una più recente ricerca del 1998. Nel 1990 il problema era quello di riuscire a reperire informazioni riguardanti i siti disponibili per l'erogazione di formazione a distanza o teleformazione come all'epoca veniva chiamata. Nel 1998 il problema si è manifestato l'esatto contrario. Riuscire a selezionare, fra la immensità delle opportunità, quelle realmente valide e utili per le proprie necessità. Nel 1990 una semplice scheda riassumeva tutte le opportunità disponibili; nel 1998 ad una velocissima indagine, effettuata con uno dei classici motori di ricerca, alle voci "distance learning" e "distance education" sono stati individuati ben 55.632 link!¹⁶ Conseguentemente il com-

ENGLISH WRITING 1A

Composition and Reading

David Sheftman, Course Instructor

Homepage: <http://www.wardy.org/sheftman1a.html>

E-mail address: das2192@tiptoe.fhda.edu

HISTORY 17A

History of the United States to 1850

Patrick Bresnan, Course Instructor

Home Page: <http://lore.fhda.edu/DLC/hist17a/>

E-mail address: bresnan@fhda.edu

MUSIC 1

Introduction to Music

Dan Mitchell, Course Instructor

Homepage: <http://mitchell.fhda.edu/>

E-mail address: dan@mitchell.fhda.edu

TECHNICAL COMMUNICATIONS 67

Writing for Publication: Non-Fiction

Donna Downey, Course Instructor

Homepage: <http://lore.atc.fhda.edu/faculty/Dowdney/Index.html>

E-mail address: dowdney@admin.fhda.edu

" by Beth Grobman Burruss.

(updated 1/21/98)

In 1990, I published a paper in ERIC titled "Resources for Telecourses: A Reference List." At that time, I knew of no other published reference lists as complete as mine, which could help those of us in distance learning locate sources of information about our field.

Now, in 1998, my challenge is reversed. The question is no longer "Where do I get information about distance learning?" but "How do I narrow down all the information about distance learning to that which is really useful?" There are thousands of distance learning/education sites

pito arduo è stato proprio quello di riuscire a selezionarne qualcuno in linea con le proprie esigenze¹¹.

on the Web, allowing me and you to spend days searching and reading all about the marvels of distance learning, if we wish, and if we have the time. (Last week, a search for "distance learning" and "distance education" in Infoseek resulted in a list of 55,632 links!)

This list which follows is a compilation of resources which are useful from my perspective — that of a distance learning coordinator at a Northern California Community College. It is designed for those of you who may come from an environment similar to mine, and who don't have the time to look at all the information a search engine will give you. I hope the time I spent compiling this will save you some.

In 1990, my goal was to compile a complete list. Today, my goal is to compile an incomplete list. Thus, by definition, there are omissions of excellent distance learning pages herein. I apologize, ahead of time, for these.

"Resources from the Distance Learning Center

"California Virtual University" ties together the online and distance education offerings of every accredited college and University in California." You can search by subject area or by institution. <http://www.california.edu/>

"Comprehensive Distance Education List of Resources" by Thomas R. Ramage includes lots of links to education and corporate distance learning sites, distance learning programs, and link collections.

<http://www.online.uillinois.edu/ramage/disted.html>

"Consortium for Distance Learning" (CDL) is a Northern California organization dedicated to providing quality learning opportunities and equity of access to higher Educational for all Northern California students. As an active member of the CDL, my favorite link on this web page is "Reasons stated for not joining the Consortium." Reading it always makes me smile.

<http://www.distlearn.com/>

"Distance Learning On the Net" by Glenn Hoyle offers an informative web page with descriptions and links to a variety of distance learning web sites.

<http://homepage.interaccess.com/~ghoyle/>

"How to Find World Wide Web Distance Education Resources" by Michele M. Jacques, discusses how to sort through web sites to determine which are reliable and gives examples of selected distance education resources which the author feels "exemplify the qualities of an excellent site."

<http://www.uwex.edu/disted/resources.html>

"International Centre for Distance Learning" (ICDL) compiles a thorough International list of journals and newsletters about distance education.

<http://webster.comnet.edu/HP/pages/darling/journals.htm>

"No Significant Difference" Phenomenon is a compilation of over 240 research reports, summaries, and papers, extracted by Thomas L. Russell, indicating that there is no significant difference in learning between distance learning students and on-campus students. Russell states, "While this documentation speaks volumes about the futility of these studies, it also acknowledges the fact that the questions about the comparative impacts of the technologies remains of paramount importance. This publication will remain a work in progress until it is apparent that the lessons contained herein have been heeded." <http://tenb.mta.ca/phenom/phenom.html>.

"PBS Adult Learning Service" provides national coordination, distribution, and promotion of telecourses. This web page branches off into a section for educators and for students. The educators section includes selections for programming and other resources, a faculty referral network, a satellite feed calendar, and information about their publications.

<http://www.pbs.org/learn/als/>

"Resources for Distance Education" by Charles Darling, provides lists of resources for distance education including on-line discussion/newsgroups and links to other distance education resources.

<http://webster.comnet.edu/HP/pages/darling/distance.htm>

Broadcasting Distance Education e Online Distance Education

Durante la mia breve visita al DeAnza College di Cupertino ho potuto approfondire la tematica con la dottoressa Martha Mills responsabile del Centro per la formazione a distanza, e con altri docenti e membri di Staff impegnati in tale settore. Le domande sono state quelle classiche: Cosa è la formazione a distanza? Come intendete la formazione a distanza presso il DeAnza College? Qual è il servizio di formazione a distanza messo a disposizione dal DeAnza College? Qual è il tipo di corsi offerti con la formazione a distanza? Può la gente realmente imparare con la formazione a distanza? Quanti corsi vengono proposti con la formazione a distanza dal DeAnza College? Quanti sono gli studenti che prendono parte ai corsi di formazione a distanza? Perché gli studenti fanno la scelta di seguire i corsi a distanza? In che cosa si differenziano i corsi a distanza dai corsi regolari tenuti presso il Campus? Chi sono i membri della facoltà che si occupano di questa corsualità e come vengono ricompensati? I membri della facoltà hanno seguito dei corsi particolari di training? Quale prestazione viene richiesta ai membri della facoltà? Le risposte sono state ampie e senza reticenze.

Per formazione a distanza si intende quella funzione di docenza e di insegnamento che avviene con l'insegnante e l'allievo distanti fra di loro durante una parte o tutto il processo formativo. L'insegnante e l'allievo sono in contatto fra di loro tramite diversi tipi di mezzi di comunicazione che consentono la trasmissione dei contenuti e permettono l'interazione. Una grande varietà di tecnologie, approcci metodologici e tecniche possono essere utilizzate per promuovere il processo di apprendimento. Sistemi per una interrelazione faccia a faccia, possono essere utilizzati per il processo di formazione a distanza. La formazione può essere asincrona (svolta non in tempo reale) o sincrona (svolta in tempo reale).

Il Centro per la formazione a distanza del DeAnza College offre corsi di formazione iniziale fuori dalla struttura a tutti quegli studenti che hanno titolo per frequentare i corsi del College. La corsualità viene erogata tramite un istruttore e tutto un insieme di strumentazioni come il video, l'audio, documentazione cartacea, e materiali informatici vari.

I contenuti dei corsi vengono distribuiti attraverso una varietà di mezzi di comunicazione a tutti quegli studenti che preferiscono uno studio indipendente ed autonomo o a quelli che per qualsiasi motivo non sono nelle condizioni di poter frequentare regolarmente le lezioni in classe.

"United States Distance Learning Association" (USDLA) — a non-profit association whose purpose is to promote the development and application of distance learning for education and training. Of particular interest is their distance learning link including a fact sheet and a link to statistics about distance learning. <http://www.usdla.org/>

"World Lecture Hall" (WLH) gives links to faculty web pages, usually in the form of syllabi, for courses which use the web to deliver class materials. Some courses are complete distance learning courses; others are supplemental materials for on campus courses. The links are sorted in alphabetical order by course subject.

<http://www.utexas.edu/world/lecture/>

Il Centro per la formazione a distanza:

- ☛ offre corsi ricoprenti una grande varietà di aree formative
- ☛ incoraggia la frequenza ad una grande varietà di studenti, compresi quelli che hanno pianificato un rientro nella attività formativa, coloro che intendono arricchire la propria professionalità, coloro che intendono crescere di ruolo nell'ambito del proprio lavoro, ...
- ☛ aggiorna in maniera continua il personale docente specie sulle sue capacità relazionali e alla capacità di creare rapporti di simpatia con gli allievi a distanza
- ☛ sollecita e massimizza i contatti interpersonali, il lavoro tra piccoli gruppi, e l'implementazione dei sistemi di comunicazione multimediale per la distribuzione delle informazioni (come per il contatto faccia a faccia, la posta, il telefono, l'audio e il video tape, la TV via Cavo, la TV via Satellite, ...)
- ☛ ricerca e sviluppa nuove tecnologie nei suoi programmi per migliorare la qualità del servizio
- ☛ comunica programmi e istruzioni agli studenti per una effettiva e facile modalità per l'apprendimento
- ☛ promuove e presenta la propria azione formativa ai potenziali utenti tramite una grande varietà di mezzi di comunicazione
- ☛ valuta programmi nuovi per poter rispondere alle necessità degli studenti e degli insegnanti
- ☛ mette a disposizione la leadership e collabora nella condivisione organizzativa ed in programmi di comunicazione con altri organismi interni ed esterni alla comunità del DeAnza
- ☛ Tiene sotto controllo i costi e verifica l'efficacia e l'efficienza degli investimenti.

Al DeAnza, i corsi erogati a distanza si possono classificare in sei categorie diverse:

- ☛ **"Telecourses"** sono corsi nei quali la parte visuale è prodotta e distribuita da una agenzia esterna come per esempio la "PBS Adult Learning Service", e sono presentati tramite la televisione locale via cavo
- ☛ **"Teleclasses"** sono corsi nei quali l'istruttore del DeAnza College impartisce lezioni dal vivo sulla televisione locale via cavo trasmettendo da una classe elettronica
- ☛ presso il DeAnza College. Lo studente può telefonare e proporre delle problematiche e/o delle domande.
- ☛ **"Collaborative Teleclasses"** sono delle sessioni che si svolgono presso il Campus, relative al programma "teleclasses". Un gruppo di studenti partecipa dal vivo in classe (come si trattasse di una classe ordinaria) mentre il docente sta svolgendo dal vivo la lezione che si sta trasmettendo tramite TV via Cavo
- ☛ **"Video Courses"** sono dei telecorsi disponibili unicamente tramite video cassette. Non vengono distribuiti tramite Televisione
- ☛ **"Media Courses"** sono corsi che utilizzano una combinazione di strumenti come computer, CD ROM articoli di riviste, video tape selezionati

☛ **“Online Courses”** (E-Mail e Word Wide Web courses) sono erogati tramite Internet e ovviamente richiedono l'uso delle E-Mail e il collegamento al WWW.

Alla domanda se effettivamente è possibile apprendere tramite la formazione a distanza, la risposta è chiaramente “Sì”!

Studi approfonditi sulla tematica confermano che non vi sono significative differenze sull'apprendimento che avviene con metodologia a distanza e quello che può essere raggiunto con i corsi tradizionali in aula. Uno dei preconcetti sulla formazione a distanza tramite televisione è che lo strumento televisivo sia l'elemento essenziale nei corsi a distanza. Ciò normalmente non è vero. L'elemento principale normalmente è “il testo” e l'insegnante gioca un ruolo fondamentale nel collegare fra di loro i diversi strumenti di lavoro. L'idea che vi sia meno dialogo nei corsi a distanza rispetto ai corsi in aula è invece reale, e molti allievi e studenti sottolineano l'importanza di un incremento delle comunicazioni e della capacità di interrelazione.

Per quanto riguarda il numero di corsi erogati e la frequenza ai corsi stessi, noi al momento eroghiamo tra 45 e 60 corsi diversi durante ogni stagione (autunno, inverno, primavera) Durante il periodo estivo eroghiamo da 10 ai 20 diversi corsi. Normalmente il DeAnza College raggiunge circa 8500 studenti ogni anno fiscale.

Le motivazioni che spingono a frequentare i corsi a distanza sono diverse. La maggioranza degli studenti motiva tale scelta con un calendario di impegni personali troppo intenso, che non consentirebbe la frequenza regolare dei corsi in aula presso il campus. Altri dicono che essi preferiscono studiare per conto proprio.

Gli obiettivi dei corsi ed il piano di studio della formazione a distanza sono identici a quelli dei corsi ordinari. L'unica cosa che cambia è la metodologia di erogazione dei contenuti.

Gli studenti che seguono la formazione a distanza dicono di incontrare la stessa difficoltà e talvolta difficoltà maggiori di quegli studenti che seguono i corsi presso il campus. Questo perché gli studenti che seguono le lezioni a distanza, necessitano di essere automotivati e di avere buone capacità di studio individuale. Molti studenti a distanza stanno lavorando per raggiungere uno specifico obiettivo formativo. Chiunque ha titolo per frequentare un corso presso il campus ha senz'altro le capacità per seguire un corso a distanza (18 o più anni di età o comunque il diploma di high school).

I membri della facoltà che tengono i corsi in classe, sono i medesimi che tengono i corsi a distanza. Essi devono possedere almeno le competenze professionali specifiche nella loro area d'insegnamento come richieste sia dal Governo dello Stato della California come dal DeAnza College e possono essere sia docenti a tempo pieno come a tempo parziale. E sono pagati nella stessa forma come se stessero tenendo lezioni presso il campus.

Ogni membro di facoltà ha degli incontri di valutazione e di addestramento all'uso delle tecnologie, sia con il coordinatore che con l'aiuto coordinatore del Centro per la formazione a distanza. Il coordinatore che è un membro del collegio di facoltà, discute circa le responsabilità educative, l'aiu-

to coordinatore (che è un certificato membro dello staff) discute la pianificazione degli interventi, la logistica e la soluzione dei problemi tecnici. Un diversificato piano di aggiornamento per l'insegnamento tramite televisione è stato sviluppato per quegli insegnanti che sono impegnati nei "teleclasses". Gli istruttori sono anche invitati a degli workshop, sia all'interno che all'esterno del campus, su diverse tematiche relative alla formazione a distanza.

Gli altri membri di facoltà collaborano con gli insegnanti impegnati nei corsi di formazione a distanza per progettare i corsi specifici, per perfezionare il linguaggio da utilizzare nonché per definire le lettere circolari da inviare ai corsisti.

I docenti devono condurre degli incontri di orientamento, orario di ufficio, sessioni di revisione, elaborazione di test, e contattare telefonicamente o via E-Mail i loro studenti. Devono definire e pianificare le attività di studio e di lavoro per gli studenti e mantenere le relazioni con l'amministratore del corso.

Ci si aspetta che essi abbiano a dedicare lo stesso monte ore che dedicano i colleghi che svolgono attività di formazione ordinaria.¹²

Il Centro Affiliato FootHill College di Los Altos lavora con la medesima filosofia, ovviamente su tematiche specifiche, ma il servizio viene offerto esclusivamente On Line via Internet.

Modelli Organizzativi

Il modello organizzativo e le pratiche operative della formazione a distanza, dipendono ovviamente dalla filosofia formativa della istituzione, come dalle politiche economiche relative. Se la filosofia operativa prevalente della istituzione educativa consiste nell'erogare formazione continua per gli adulti, all'esterno del sistema, la istituzione sarà organizzata in relazione a ciò. Se invece la filosofia tende ad enfatizzare degli aspetti relativi agli aspetti sociali del problema, allora la organizzazione e la pratica saranno orientati in maniera assai diversa.

Oltre a ciò altre soluzioni ibride possono sussistere, in funzione delle necessità.

Studi relativi al modello organizzativo sono stati condotti in America, e sono state rilevate tre diverse strutture organizzative per la formazione a distanza: formazione centrata sulla istituzione, formazione incentrata sull'allievo, formazione incentrata sulla società.

¹² McNabb, Jeff. *Telecourse Effectiveness: Findings in the Current Literature*. Tech Trends, October 1994 pp. 39-40; Russell, T.L. "No Significant Difference" Phenomenon as reported in Research Reports, Summaries, and Papers. 1993; Watkins, Anita, Peter Goulding and Alan Chervinski. *Distance Education in Ontario: Planning growth in the '90s*. George Brown College. 1993

Formazione incentrata sulla istituzione

Nel modello incentrato sulla istituzione, qualche volta denominato modello industriale, un gran numero di adulti può essere condotto per mano con grande possibilità di controllo e con grande professionalità da parte della istituzione. Non è richiesto da parte degli studenti un grande lavoro in input al fine del raggiungimento degli obiettivi, tranne che la decisione di partecipare ad una certa azione formativa o ad un certo processo formativo. I materiali e gli strumenti di studio sono confezionati e sviluppati da "esperti", il cui primario impegno sarà quello di sviluppare i courseware e di inviarli agli allievi. Molte scuole aziendali che offrono *formazione a distanza*, ricadono in questa categoria. Questo modello viene da alcuni considerato più un modello per *l'istruzione* piuttosto che per la *formazione* in quanto è previsto un contatto minimo tra il docente e l'allievo o tra gli allievi. Inoltre vi è una scarsa presenza di interazione socioculturale, di mutua relazionalità e dialogo, e di comunicazione interpersonale che renderebbero "educativo" il sistema. Questo modello normalmente trasferisce informazioni dall'istituzione al "cliente" in una maniera piuttosto immediata.

I vantaggi di questo modello consistono nel fatto che un gran numero di studenti può essere raggiunto, e ciò è senz'altro metodo economicamente molto vantaggioso in tempi di ristrettezze economiche.

Formazione incentrata sullo studente

Il secondo modello, incentrato sullo studente, permette una maggiore personalizzazione dell'esperienza formativa. Secondo uno studioso della materia, "lo studente è un "indipendente" consumatore del prodotto del sistema. I programmi pensati per un modello di tal genere, sono programmi personalizzati, che forniscono allo studente una istruzione più individualizzata e un gran contatto con i Tutor personali nonché, se gradisce, con l'altro personale formatore e con gli altri studenti.

Con questo modello, lo studente può sottoscrivere un contratto formativo, che definisce la tipologia di materiali didattici da impiegare, il metodo di insegnamento e accompagnamento e gli altri servizi che la scuola può mettere a disposizione per raggiungere il diploma o il certificato, nonché la possibilità di procedere secondo il ritmo e le capacità personali. O inoltre, può diventare semplicemente un utilizzatore indipendente del servizio di formazione, senza richiedere ulteriore aiuto dalla istituzione. In questo caso naturalmente viene considerata una forma di "distance learning" non una "distance education".

Una terza opzione, relativa al modello incentrato sullo studente, è quella di stipulare un contratto formativo secondo il quale lo studente abbia la possibilità di utilizzare il materiale formativo secondo una sua scelta personale, senza il vincolo di un progetto definito dall'istituzione. Questo contratto è definito dallo studente, talvolta guidato dal personale dell'istituzione, con lo

scopo di raggiungere un particolare obiettivo formativo secondo un interesse personale.

I vantaggi di questo modello, incentrato sullo studente, sono ovvii. Consente la individualizzazione del percorso formativo, e si rivolge soprattutto agli adulti che vogliono o che necessitano di una particolare esperienza formativa. Inoltre, questo modello è adatto per un insegnamento diretto con una guida personale, se ciò è desiderato, e può fornire inoltre numerosi materiali e servizi per gli adulti in formazione. Può condurre alla certificazione e/o ad un diploma, con un ritmo di lavoro rispettoso delle capacità individuali. L'alta personalizzazione del sistema, naturalmente non consente la gestione di un grande numero di studenti, e ciò si traduce ovviamente in costi aggiuntivi che possono essere anche considerevoli, in funzione dei servizi che vengono offerti.

Formazione incentrata sulla società

Questo terzo modello è attualmente utilizzato negli Stati Uniti a supporto della "community education", dove il formatore a distanza in realtà si trasferisce presso strutture della comunità dove vi sono adulti con bisogni particolari o problemi di tipo comunitario. Con l'obiettivo di risolvere questi problemi, gli adulti, riuniti in gruppo e con la guida di un educatore o di una guida, individuano quali sono gli elementi da apprendere, quali sono le risorse necessarie, e come il processo può essere valutato. Il problema individuato può essere per esempio un problema di tipo procedurale, come per esempio il tenere in ordine l'ambiente in cui si vive, oppure un problema di pianificazione sociale, come per esempio raggiungere certi obiettivi sociali o economici, risolvendo specifici problemi, o ancora problemi di ordine sociale aiutando singoli o gruppi appartenenti a qualche minoranza sociale. Naturalmente se sono coinvolti numerosi gruppi di persone della comunità, vi dovrà essere un equivalente numero di Tutor.

A differenza del modello incentrato sulle istituzioni, per il quale l'enfasi è posta sulla fase di istruzione, questo modello richiede una più pesante fase di progettazione alla ricerca delle problematiche, e nella conduzione del gruppo. Questo naturalmente cambia il ruolo dell'educatore, nonché nell'uso dei materiali di insegnamento. In questo caso l'educatore è più un "facilitatore" piuttosto che un istruttore diretto. I materiali didattici, inoltre, non possono essere predisposti fintantoché non è definito il percorso formativo. Il feedback nei confronti degli sviluppatori dei materiali didattici è critico, tanto quanto i materiali saranno efficaci al superamento dei problemi. In quanto i problemi comunitari non saranno mai esattamente gli stessi, i materiali dovranno essere sistematicamente rivisti e modificati.

Il vantaggio di questo modello sta nel fatto che gruppi di persone possono affrontare problematiche di ordine sociale di comune interesse nella comunità, e apprendere come risolvere i problemi identificati.

Tuttavia la progettazione e produzione di adeguati materiali didattici, richiede un lavoro molto intenso e costoso.¹³

Study Hall On-line

Da quanto fin qui presentato si può ritenere che la formazione a distanza, debba essere considerata come un buon strumento per la formazione, istruzione o educazione a seconda dell'approccio metodologico impiegato, ma esclusivamente orientata agli adulti, con buona capacità di studio individuale o per lo meno con una buona predisposizione motivazionale. Effettivamente questi sono dei requisiti dichiarati dagli esperti che erogano formazione a distanza nell'ambito delle istituzioni educative da me contattate. Già ho premesso comunque che ho riscontrato una diffusione formidabile di Internet anche in istituzioni educative impegnate nelle fasce di età più giovani (K12). In realtà non ho potuto verificare, in tale ambito, quale sia il livello di utilizzo dello strumento, e come questo venga effettivamente impiegato ai fini formativi / educativi / di istruzione dei giovani.

Tuttavia, siccome la realtà supera sempre la teoria, "notizie dei giornali guida per gli studenti" nei giorni del "Back to school", davano istruzioni interessantissime sul dove e come reperire aiuti concreti per i famosi "Home work". Titoli come: Home work help on the Internet; KidsClick!; ExpertsAnswerToQuestions, erano sui diversi giornali.

Praticamente, una guida operativa sul come e dove reperire informazioni utili al fine di approfondire i propri studi, compiere ricerche, risolvere i problemi di matematica e quant'altro la malignità dei professori sapeva escogitare per tenere impegnati questi giovani studenti.

Analizzando le varie proposte, si veniva ad avere un chiaro esempio di applicazione dello strumento che certamente è da catalogarsi come Distance Education a tutti gli effetti.

Quando un giovane è impegnato in un progetto scolastico, questi può facilmente trovare aiuto su Internet, anziché andare in biblioteca o sfogliare il libro di testo per trovare le informazioni che gli servono. Migliaia di Siti WEB forniscono idee, immagini ed informazioni che possono essere molto utili per i giovani scolari. Il segreto sta, anche qui, nel trovare quel poco di informazioni utili, sufficientemente precise ed aggiornate, espresse in un linguaggio semplice ed in una forma accattivante, scartando invece quei siti con contenuti inadeguati.

Fortunatamente il Web fornisce degli strumenti d'oro per risolvere il problema. Essenzialmente si tratta di verificare una lista di Link e utilizzare degli strumenti di ricerca che portano i ragazzi sui siti con una alta qualità, e con materiali adatti per le diverse fasce di età. Alcuni di questi siti garantiscono anche delle risposte ai quesiti che vengono proposti dai ragazzi sia sul WEB sia inviando delle E-Mail personalizzate. Tutto questo, nello spirito di Internet, viene offerto in maniera del tutto gratuita, coprendo le spese o con

¹³ John R. Verduin, Jr. - Thomas A. Clark.

degli inserti pubblicitari, con dei finanziamenti da parte di aziende o con delle borse di studio da parte di Università o Agenzie Governative.

Un uso saggio di questi strumenti da parte dei genitori, dei docenti e degli studenti può essere veramente un grosso vantaggio, anche se qualcuno sottolinea dubbi sulla eticità del sistema.

Le Web Directory orientate agli scolari, sono ad ogni buon conto, un punto di partenza fortissimo per i ragazzi alla ricerca di ulteriori informazioni su temi specifici. Diverse di queste banche dati in realtà non sono altro che l'equivalente, per ragazzi, dei medesimi siti pensati per una diffusione generale, magari con una scelta degli elementi migliori, suddivisi per argomento e qualche volta anche con delle note di sintesi.

Ciò che distingue le directory pensate per i ragazzi, da quelle normali è una migliore definizione del sistema in termini di navigabilità e una scelta degli argomenti adeguata alle fasce di età cui si rivolge e molto spesso anche aventi una forte valenza educativa.

Alcuni siti sono semplicemente la riscrittura dei siti più popolari rivolti agli adulti. Altri sono stati scritti appositamente da organizzazioni varie con la consulenza delle maggiori istituzioni accademiche come per esempio l'Università di California di Berkeley che ha contribuito alla creazione di uno di questi siti, ma il progetto è nato ed è stato sostenuto dalla iniziativa di una importante libreria dello Stato di New York. Naturalmente c'è anche la presenza del solito "genio" bambino, d'altronde siamo in America. Il sito denominato: "B.J.Pinchbeck's Homework Helper" è stato creato nientemeno che da un ragazzino di nove anni, ancora nel 1996, ovviamente con un aiuto (il cui livello non è ben specificato) da parte di suo padre.

I più innovativi ed in qualche modo anche i più problematici, sono quei siti che danno risposte dirette alle domande dei ragazzi. Il più vecchio di questi è disponibile su America On Line. Chi vi accede deve però sottoscrivere la propria presenza, per evitare l'anonimato. Il sito si chiama: "Ask-A-Teacher". Più di mezzo milione di ragazzi usa il servizio con regolarità, inviando mediamente 10.000 messaggi al giorno. Le risposte vengono date da 1.300 insegnanti volontari e specialisti, dei quali il 40% ha il titolo di Ph.D. e gli altri almeno un Master's Degree.

I messaggi, quasi mai danno delle risposte precise alle domande, ma danno delle opportune tracce da seguire per arrivare alla soluzione del problema o al reperimento della notizia ricercata.

Naturalmente vi sono parecchi studi di ordine pedagogico e sociologico su questo fenomeno, ma le reazioni da parte dei genitori e degli insegnanti in genere, sono molto positive, anche se si sottolineano delle incongruenze. Troppo spesso le informazioni che arrivano allo studente sono eccessive anche in termini quantitativi e questo può provocare confusione invece che semplificare la vita. I compiti per casa che vengono assegnati dagli insegnanti, devono definire con precisione la traccia di lavoro onde delimitare chiaramente il campo di ricerca, ma evidentemente certi inconvenienti sono da considerarsi inevitabili.

Sembra vi siano inoltre problemi di ordine pedagogico ed educativo. Mol-

to spesso i ragazzi sono tentati di affrontare le onde dell'oceano ed hanno la tendenza a perdersi tra i flutti. Per questi pedagogisti ed educatori raccomandano fortemente di tenere sotto stretto controllo la navigazione dei paragoletti. La società americana comunque, sembra molto attenta a queste problematiche.¹⁴

Riflessioni

Quali conclusioni si possono trarre da questa panoramica?

Innanzitutto il gran numero di persone che possono essere raggiunte con questo strumento di formazione è sicuramente una ricchezza da non trascurare. Siano esse adulti o giovani. La società Italiana, ma Europea in genere ha un gran bisogno di formazione e di formazione continua. Certamente la formazione in aula non sarà soppiantata e non avrà motivo di temere la concorrenza da queste nuove metodologie, potrà invece trarne beneficio, con una adeguata valorizzazione dei metodi e delle tecnologie che vengono proposte dalla formazione a distanza.

Mentre la formazione a distanza continuerà senz'altro a crescere, perfezionando e potenziando i sistemi oltre che le metodologie, ed aumentando i servizi a disposizione degli studenti, un serio cammino di preparazione deve essere compiuto dai docenti e dai formatori per rendersi capaci di agire sfruttando queste nuove metodologie.

Essi devono comprendere la filosofia e la metodologia della formazione a distanza. Devono riconoscere ed apprezzare l'esistenza delle tecnologie per la didattica e non devono considerarle una minaccia ma, piuttosto, un aiuto al tradizionale processo formativo.

La formazione dei nuovi formatori deve enfatizzare la conoscenza e l'uso delle tecnologie per la didattica, ed essi devono essere incoraggiati e motivati a sperimentare questi metodi alternativi per la didattica.

Nuovi e già esistenti strumenti multimediali dovranno essere valorizzati; Si dovrà potenziare la capacità interattiva degli stessi al fine di fornire uno strumento per il dialogo/supporto, così vitale sia per l'apprendimento come per la formazione in senso più completo.

Per concludere, l'utilizzo delle tecnologie per la didattica deve essere preso in seria considerazione anche nella formazione dei giovani, traendo frutto dalle esperienze maturate da chi ha avuto la fortuna e i mezzi per precederci.

Bibliografia e Referenze

- ☞ Bob Stein - Bosco Hall - Berkeley, CA - California School System
- ☞ DeAnza College - Cupertino - CA - Distance Learning Student Handbook Fall 1999

¹⁴ Henry Norr.

- ☞ Don Bosco Technical Institute - Rosemead - LA, CA - Annual Report 1997-1998
- ☞ FootHill College - Los Altos, CA - Course Catalog 1998-1999
- ☞ George Beers - FootHill College - Los Altos, CA - Dean of International & Distance Education
- ☞ Henry Norr - San Francisco Chronicle September 9, 1999 - Special daily reports
- ☞ John R. Verduin Jr. & Thomas A. Clark - Distance Education - Jossey-Bass
- ☞ Martha Mills - DeAnza College - Cupertino - Coordinator Distance Learning Center
- ☞ McNabb, Jeff. Telecourse Effectiveness: Findings in the Current Literature. Tech Trends, October 1994 p. 39-40
- ☞ Russell, T.L. "No Significant Difference" Phenomenon as reported in Research Reports, Summaries, and Papers. 1993 Watkins, Anita, Peter Goulding and Alan Cherwinski. Distance Education in Ontario: Planning growth in the '90s. George Brown College. 1993
- ☞ Roy Shelly - Bosco Hall - Berkeley, CA - Mailing
- ☞ Salesian High School / College Preparatory - Richmond, CA - Student Parent Guide 1998-1999
- ☞ Tonette Rocco Ph. D. - Ohio State University, CA - Mailing - Program specialist and Adjunct Assistant Professor

Siti WEB:

- ☞ DeAnza College.edu
- ☞ DeAnza College distance Learning.edu
- ☞ K12.edu
- ☞ Los Altos FootHill.edu
- ☞ San Josè State University.edu
- ☞ San Josè State University Continuum Education.edu
- ☞ UCLA.edu
- ☞ SouthernCaliforniaUniversity.edu
- ☞ Ohio State Univeristy.edu
- ☞ UniversityOfPhoenix.edu
- ☞ PensilvaniaStateUniversity.edu
- ☞ USDistancLearningAssociation.edu
- ☞ ConsortiumForDistanceLearning.edu
- ☞ BerkeleyCaliforniaUniversity.edu
- ☞ StanfordUniversity.edu
- ☞ CaliforniaEducationDepartment.org
- ☞ Educase.edu

Ministeriale
9 agosto 1999, n. 323
(in GU 16 settembre 1999, n. 218)

*Regolamento recante
norme per l'attuazione
dell'articolo 1 della legge
20 gennaio 1999, n. 9
contenente disposizioni
urgenti per l'elevamento
dell'obbligo di istruzione.*

ART. 1 - Adempimento dell'obbligo scolastico

1. Al fine di migliorare la qualità del livello di istruzione dei giovani, adeguandolo agli standard europei, e di prevenire e contrastare la dispersione scolastica potenziando le capacità di scelta degli alunni, l'obbligo di istruzione è elevato a nove anni in prima applicazione.
2. All'obbligo scolastico si adempie frequentando le scuole elementari, medie e il primo anno delle scuole secondarie superiori, statali o non statali, abilitate al rilascio di titoli di studio riconosciuti dallo Stato o anche privatamente, secondo le norme di cui alla parte seconda, titolo secondo, capo primo del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297.
3. Ha adempiuto all'obbligo scolastico l'alunno che abbia conseguito la promozione al secondo anno di scuola secondaria superiore; chi non l'abbia conseguita è prosciolto dall'obbligo se, al compimento del quindicesimo anno di età, dimostri di avere osservato per almeno nove anni le norme sull'obbligo scolastico.
4. L'istruzione obbligatoria è gratuita anche nel

primo anno di scuola secondaria superiore. Per l'iscrizione e la frequenza a tale anno non si possono imporre tasse o contributi di qualsiasi genere.

ART. 2 - Adempimento dell'obbligo scolastico per gli alunni in situazione di handicap

1. I giovani in situazione di handicap sono soggetti all'obbligo scolastico per nove anni. È consentito, a norma dell'articolo 110 comma 2 del decreto legislativo n. 297/94, il completamento dell'obbligo di istruzione anche fino al compimento del 18° anno di età.
2. Per favorire l'integrazione degli alunni in situazione di handicap, anche nella scuola secondaria superiore, si applicano, con i necessari adattamenti, le disposizioni già vigenti in materia nella scuola dell'obbligo, anche in relazione alla formazione delle classi. La domanda di iscrizione è corredata dalla presentazione del piano educativo individualizzato svolto e della sua ultima verifica.
3. Al termine dell'assolvimento dell'obbligo a ciascun alunno viene rilasciata la certificazione delle competenze acquisite in relazione al piano educativo individualizzato.
4. Le istituzioni scolastiche per raggiungere gli obiettivi previsti dal comma 3 dell'articolo 1 della legge n. 9/99 programmano e realizzano, anche in collaborazione con le strutture della formazione professionale delle regioni, mediante accordi, l'azione formativa del primo anno della scuola secondaria superiore, anche con interventi di didattica orientativa e di organizzazione modulare dei curricula, finalizzati a:
 - 1) motivare, guidare e sostenere la prosecuzione del percorso scolastico negli istituti della scuola secondaria di 2° grado, nella prospettiva del conseguimento della qualifica professionale e/o del diploma, da parte degli allievi che ne abbiano le potenzialità;
 - 2) motivare, guidare e sostenere, in un contesto integrato, percorsi educativi individualizzati.
5. Nel quadro delle iniziative previste dal successivo articolo 6 e sulla base di intese tra l'amministrazione scolastica periferica e le regioni o gli enti locali competenti, per la progettazione e la realizzazione dei percorsi integrati istruzione-formazione di cui al precedente comma, si attuano appositi incontri tra le scuole e i centri di formazione professionale, coinvolti nella progettazione, tenuto conto delle specifiche esigenze formative degli alunni in situazione di handicap.
6. Per l'attivazione, la realizzazione e la gestione delle iniziative, di cui comma precedente, in favore dell'integrazione degli allievi in situazione di handicap, sono utilizzate anche le somme stanziare al comma 9 dell'articolo 1 della legge n. 9 del 20 gennaio 1999.

ART. 3 - Iniziative nella scuola media

1. La scuola media contribuisce, nel quadro delle sue finalità istituzionali, al perseguimento delle finalità previste dalla legge sull'elevamento dell'obbligo, potenziando le valenze orientative delle discipline e le iniziative volte a consentire agli alunni scelte più confacenti alla propria personalità e al proprio progetto di vita.
2. Nei tre anni della scuola media, coerentemente a quanto richiamato nel precedente comma, la formazione orientativa si realizza anche attraverso attività a carattere trasversale, con il concorso di più discipline, finalizzate a promuovere capacità di lavoro in comune e a sviluppare la conoscenza critica dei principali temi del contesto culturale contemporaneo. In sede di programmazione delle attività, si tiene conto delle specifiche esigenze degli alunni la cui integrazione per ragioni culturali, sociali e linguistiche presenta particolari difficoltà.
3. Nel terzo anno, in particolare, il consiglio di classe, programma e realizza interventi diretti a consolidare le conoscenze disciplinari di base e a rinforzare le capacità e le competenze, per favorire il successo formativo e per mettere lo studente in condizione di compiere scelte adeguate ai propri interessi e alle proprie potenzialità.
4. La programmazione curricolare, può prevedere, nell'ambito delle possibili compensazioni tra le discipline fino a un massimo del 15% di ciascuna di esse, moduli che presentino le caratteristiche essenziali degli indirizzi delle scuole secondarie superiori, anche con il concorso dei docenti delle scuole secondarie superiori collegate in rete con la scuola media.
5. Le istituzioni scolastiche, anche attraverso i consigli di classe, promuovono le iniziative di informazione sulle prospettive occupazionali presenti nel territorio, a sostegno delle scelte, relative al percorso formativo successivo, e attivano i necessari rapporti con i genitori per un loro coinvolgimento nel processo di orientamento. A tal fine vengono organizzati incontri annuali degli alunni e dei loro genitori con gli organi competenti operanti sul territorio.

ART. 4 - Formazione e orientamento nella scuola secondaria superiore

1. L'elevamento dell'obbligo nel primo anno di scuola secondaria superiore, che conserva l'attuale ordinamento, richiede una gestione flessibile del curriculum da realizzare nell'ambito di quanto previsto dal successivo art. 8. La programmazione e la realizzazione dell'attività didattica sono finalizzate al successo formativo, da perseguire anche con iniziative di ri-orientamento verso percorsi formativi di versi da quelli scelti, compresi quelli offerti dalla formazione professionale.
2. Le istituzioni scolastiche, per raggiungere gli obiettivi previsti dal comma 3 dell'articolo 1 della legge n. 9 del 20 gennaio 1999, programmano e realizzano l'azione formativa del primo anno dei diversi indirizzi di scuola secondaria superiore con modalità organizzative e didattiche volte a:

- a) motivare tutti gli allievi, favorendone l'esercizio del senso critico anche attraverso apposite iniziative formative sui principali temi della cultura, della società e della scienza contemporanee;
 - b) verificare la coerenza tra l'indirizzo scelto e le potenzialità e le attitudini individuali al fine di confermare e rafforzare le scelte effettuate o di individuare possibili percorsi alternativi;
 - c) sostenere sul piano didattico gli allievi orientati a passare ad altro indirizzo di scuola secondaria superiore;
 - d) promuovere condizioni favorevoli, anche attraverso una adeguata personalizzazione del curriculum, al pieno sviluppo delle potenzialità educative degli alunni la cui integrazione per ragioni culturali, sociali e linguistiche presenta particolari difficoltà;
 - e) realizzare percorsi mirati per gli allievi orientati a uscire dal sistema scolastico.
3. Le istituzioni scolastiche, in particolare, promuovono iniziative di:
- a) accoglienza, analisi delle competenze, consolidamento delle scelte o riorientamento, da realizzare anche attraverso il ricorso a progetti e materiali strutturati adottati o prodotti dai docenti;
 - b) agevolazione del passaggio ad altri indirizzi di scuola secondaria superiore attraverso specifiche attività didattiche, da realizzare anche in collaborazione con le scuole destinatarie dei passaggi;
 - c) predisposizione di percorsi integrati, ferma restando la competenza delle istituzioni scolastiche in materia di certificazione delle attività svolte, da realizzare attraverso la stipula di convenzioni anche con enti di formazione professionale riconosciuti.
4. Al fine di realizzare le attività sopra indicate, le istituzioni scolastiche ne programmano l'effettuazione prevedendo inoltre, nella seconda parte dell'anno scolastico, la predisposizione delle iniziative finalizzate al passaggio ad altro indirizzo, al sistema della formazione professionale e allo svolgimento dell'attività di apprendistato.

ART. 5 - Passaggi fra indirizzi della scuola secondaria superiore

1. Al fine di agevolare il passaggio degli studenti da un indirizzo all'altro, anche di ordine diverso, vengono progettati e realizzati — nel corso del primo e/o del secondo anno della scuola secondaria superiore — interventi didattici integrativi che si concludono con una certificazione attestante l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze necessarie al passaggio.
2. Gli interventi didattici integrativi sono progettati con il concorso dei docenti dell'indirizzo a cui lo studente intende passare e si svolgono, di norma, nel corso di studi frequentato. In particolare sono coprogettati moduli di raccordo sulle discipline non previste nell'indirizzo di provenienza, al fine di consentire un efficace inserimento nel percorso formativo di destinazione. Il consiglio di classe dello studente che chiede il passaggio individua:

- a) le discipline da seguire, sulle quali sarà espressa una valutazione in sede di scrutinio finale, con eventuale progettazione di moduli formativi coerenti con il nuovo percorso;
 - b) le discipline che non sono oggetto di valutazione nello scrutinio finale;
 - c) i moduli di raccordo per le discipline presenti soltanto nell'indirizzo di destinazione; le discipline in questione sono oggetto di valutazione in sede di scrutinio finale a cui partecipano, a pieno titolo, i docenti che hanno svolto i moduli di raccordo.
3. Lo studente che, a conclusione del primo anno della scuola secondaria superiore, sia stato promosso e che richiede il passaggio ad altro indirizzo di studi è iscritto alla classe successiva previo un colloquio presso la scuola ricevente, diretto ad accertare gli eventuali debiti formativi da colmarsi mediante specifici interventi realizzabili all'inizio dell'anno scolastico successivo. Il colloquio sostituisce le prove integrative previste dall'articolo 192 del Testo unico n. 297 del 16/4/4.

ART. 6 - Interazione fra istruzione e formazione

1. Le istituzioni scolastiche, titolari dell'assolvimento dell'obbligo e della sua certificazione — al fine di potenziare le capacità di scelta dello studente e di consentire, a conclusione dell'obbligo, eventuali passaggi degli studenti dal sistema di istruzione a quello della formazione professionale — progettano e realizzano, nel corso del primo anno di istruzione secondaria superiore, interventi formativi da svolgersi anche in convenzione con i centri di formazione professionale riconosciuti. Gli interventi predetti potranno svolgersi anche sulla base di eventuali intese tra il Ministero della pubblica istruzione e le regioni che ne facciano richiesta. Tali interventi, nel rispetto delle norme attuative dell'autonomia, sono finalizzati a offrire allo studente, i cui genitori ne facciano richiesta, strumenti di conoscenza e di orientamento tra le diverse opportunità formative, incluse quelle del sistema della formazione professionale e sono progettati non oltre i primi due mesi dell'anno scolastico dai consigli di classe interessati, d'intesa con gli operatori degli enti coinvolti e costituiscono parte integrante del curriculum del primo anno e della valutazione conclusiva ai fini dell'adempimento dell'obbligo e della certificazione prevista nell'articolo 9.
2. L'amministrazione scolastica periferica d'intesa con la regione, promuove con le province appositi incontri tra le scuole e i centri di formazione professionale, coinvolti nella progettazione, per individuare i soggetti interessati e definire le condizioni organizzative necessarie all'attuazione dei percorsi formativi integrati sopra indicati e per avviare con le stesse scuole e i centri di formazione professionale un piano coordinato territoriale di intervento. In tale sede si terrà conto anche delle esperienze già realizzate sulla base della collaborazione tra istituzioni scolastiche e centri di formazione professionale. Apposite convenzioni tra le istituzioni scolastiche e i centri di formazione professionale, stabiliscono sedi, tempi, mo-

dalità di realizzazione degli interventi, di valutazione degli esiti nonché i conseguenti impegni da assumere.

ART. 7 - Iniziative sperimentali per l'assolvimento dell'obbligo fra istituzioni scolastiche e centri di formazione professionale

1. In sede di prima applicazione, nell'ambito delle convenzioni di cui all'articolo precedente, sono previste iniziative sperimentali di assolvimento dell'obbligo con i centri di formazione professionali riconosciuti, in particolare per gli alunni iscritti in tali centri. Le iniziative da realizzare mediante idonee forme di interazione tra istituzioni scolastiche e centri di formazione professionale prevedono percorsi formativi che favoriscano l'acquisizione delle conoscenze e il conseguimento degli obiettivi relativi alle capacità e alle competenze di base, nonché quanto previsto dal comma 3 articolo 1 legge 9/99 per consentire la possibilità di scegliere, dopo il primo anno, il percorso di istruzione o di formazione professionale da seguire assicurando gli eventuali passaggi con le modalità previste dal precedente articolo 5.

ART. 8 - Flessibilità organizzativa e curricolare nella fase di transizione al riconoscimento dell'autonomia

1. Nella scuola secondaria di primo e secondo grado la gestione flessibile del curricolo, necessaria per la diversificazione e la personalizzazione degli interventi formativi, richiesta per l'efficace attuazione dell'elevamento dell'obbligo scolastico, può essere realizzata attraverso una programmazione basata sulle disposizioni contenute nel decreto del Ministro della pubblica istruzione n. 251 del 29 maggio 1998, e successive eventuali modifiche e integrazioni, da disporre ai sensi dell'articolo 1, comma 8 del 20 gennaio 1999.
2. Gli istituti di scuola secondaria superiore al fine di realizzare le iniziative previste nei precedenti articoli 4, 5 e 6 — fatto salvo quanto previsto dal precedente art. 7 — possono realizzare compensazioni fra le discipline e le attività previste dagli attuali programmi. Il decremento orario di ciascuna disciplina e attività è possibile entro il 15% del relativo monte orario annuale. Negli istituti professionali di stato possono essere utilizzate, in tutte o in parte, in aggiunta a tale monte orario anche le ore destinate all'area di approfondimento.

ART. 9 - Certificazione

1. La certificazione di cui all'articolo 1, comma 4, della legge n. 9 del 20 gennaio 1999, è rilasciata dalla scuola a ciascun allievo che, a conclusione

- dell'anno scolastico, è prosciolto dall'obbligo o vi abbia adempiuto senza iscriversi alla classe successiva.
2. Il modello di certificazione è adottato con decreto del ministro della pubblica istruzione e attesta il percorso didattico ed educativo svolto dall'allievo, e ne indica le conoscenze, le capacità e le competenze acquisite mediante idonei descrittori, che devono essere riferiti ai risultati conseguiti sia nel curriculum ordinario sia nelle attività modulari e nelle esperienze, anche personalizzate, realizzate in sede di orientamento, riorientamento, arricchimento e diversificazione dell'offerta educativa e formativa.
 3. Per gli aspetti riguardanti il valore di credito formativo della certificazione ai fini del conseguimento della qualifica professionale, il modello è adottato previo parere della conferenza unificata stato, regioni, città e autonomie locali.

ART. 10 - Informazione e monitoraggio

1. L'amministrazione della pubblica istruzione promuove specifiche attività di informazione e sensibilizzazione sulle finalità e sugli obiettivi formativi dell'elevamento dell'obbligo al fine di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica, realizzando le condizioni affinché ogni studente possa raggiungere livelli formativi adeguati alle proprie potenzialità ed attese e all'impegno profuso. Effettua inoltre, nell'ambito dell'avviato monitoraggio della sperimentazione dell'autonomia di cui al D.M. 251/98 con i finanziamenti della legge 440/97, e della legge n. 9/1999, una specifica raccolta di dati e di esperienze, realizzate nell'ambito del piano dell'offerta formativa, relative all'elevazione dell'obbligo di istruzione sia nella scuola media che nella scuola secondaria superiore, al fine anche della individuazione di positive esperienze sviluppate a livello nazionale e internazionale per la riduzione dei fenomeni di dispersione e l'innalzamento dei livelli di apprendimento, che, unitamente ai risultati del monitoraggio, vengano portate a conoscenza di tutte le scuole in modo da potenziare l'autonomia di ogni singola istituzione e dell'intero sistema scolastico.
2. Nell'attività di monitoraggio deve essere prestata particolare attenzione ai percorsi formativi indicati al comma 4 dell'articolo 2 per gli alunni in situazione di handicap.
3. Il Ministero della pubblica istruzione garantisce la raccolta e lo scambio delle esperienze anche mediante l'istituzione di banche dati accessibili a tutte le istituzioni scolastiche, affinché possano tenerne conto nelle attività di programmazione.

ART. 11 - Formazione del personale della scuola

1. Nell'ambito degli annuali piani nazionali di aggiornamento vanno previste attività di formazione in servizio del personale della scuola secondaria

di 1° e 2° grado finalizzate a sviluppare le competenze professionali necessarie alla realizzazione delle finalità indicate dalla legge 20 gennaio 1999 n. 9 e all'attuazione delle iniziative previste dal presente decreto.

ART. 12 - Finanziamenti

1. Le attività svolte dai docenti delle scuole secondarie di 1° e 2° grado relative alla realizzazione degli interventi integrativi e dei moduli di raccordo, previsti dagli artt. 3, 4, 5, 6 e 7, sono retribuite con i fondi relativi al fondo per il miglioramento dell'offerta formativa e per le prestazioni aggiuntive e con quelli previsti dalla legge 440/97 per l'ampliamento dell'offerta formativa, coerentemente con il parere espresso dalle competenti commissioni parlamentari di cui al comma 2 dell'articolo 1 della legge medesima.

Esperienze d'integrazione e interazione tra Scuola e Formazione Professionale nell'obbligo scolastico

(Legge 9/99 e Regolamento
Decreto del Ministro P.I.
n. 323 del 9 agosto 1999)

L'esame del Regolamento¹ evidenzia in primo luogo due tipi d'interventi d'integrazione e interazione tra scuola e formazione professionale, derivanti

- il primo (art. 6) dalla possibilità delle scuole medie superiori di inserire, su richiesta in modo particolare dei genitori, moduli integrativi di formazione professionale nella seconda parte dell'anno scolastico;
- il secondo (art. 7) dal fatto che, in prima attuazione, per gli alunni già iscritti ai CFP, si possa sperimentare l'adempimento dell'obbligo nei percorsi della formazione professionale, raggiungendo anche attraverso di loro gli obiettivi fissati dall'art. 1 della legge.

In conformità a questi due articoli, nell'anno

¹ Cfr. Articolo di P. Ransenigo sul presente numero di "Rassegna CNOS".

scolastico 1999-2000 sono stati organizzati interventi sperimentali con strutturazioni diverse in funzione dei luoghi e delle scuole e CFP presenti sul territorio. Per realizzare gli interventi formativi sono state stipulate intese tra Enti Pubblici (Ministero PI, Regioni, Province, Provveditorati) sul tema specifico dell'integrazione o interazione; Istituti scolastici e CFP hanno firmato, nell'ambito riconosciuto dall'autonomia, convenzioni, con le conseguenti progettazioni dei percorsi scolastici e/o formativi e la fissazione di criteri, non sempre omogenei, di valutazione degli esiti (crediti formativi). Anche i finanziamenti sono stati reperiti, nella maggior parte dei casi, tramite interventi regionali, mentre gli istituti scolastici, pur essendo previsti appositi fondi per l'elevamento dell'obbligo e per la sperimentazione dell'autonomia, non sempre hanno investito in questo settore.

La presente introduzione cercherà di descrivere alcune esperienze riguardanti l'applicazione degli articoli 6 e 7 del regolamento, con riferimento ai cinque parametri sopra descritti (intese, convenzioni, progettazioni, valutazione, finanziamenti).

In molti casi per gli allievi già iscritti ai CFP prima dall'approvazione della legge, non si è ricorso alla sperimentazione dell'art. 7, ma semplicemente si sono loro riservati moduli formativi di durata più o meno ampia, come prevede l'art. 6.

Alcune Regioni, ancora prima dell'approvazione del Regolamento, avevano già determinato, in base a propri criteri, il modo di intervenire per finanziare moduli integrativi inseriti nel percorso scolastico ed effettuati nei CFP.

A questa introduzione seguirà la pubblicazione di alcune convenzioni e di progetti di percorso, con lo scopo di documentare concrete sperimentazioni, nella speranza che possano servire per la comprensione critica del problema dell'integrazione scuola FP nel percorso dell'obbligo scolastico e fornire, inoltre, utili suggerimenti a coloro che si trovassero nella necessità di intraprendere o continuare la sperimentazione di tali percorsi.

Modelli di apporti integrativi di formazione professionale nei percorsi dell'obbligo scolastico (art. 6 del Regolamento)

1. La realizzazione nella Provincia di Forlì Cesena

La Provincia di Forlì Cesena per l'anno scolastico 1999/2000 vede iscritti nelle prime classi degli Istituti Scolastici Superiori del territorio 2.843 giovani.

Di questi circa 40 sono disabili, alcuni dei quali con handicap grave e medio grave, concentrati prevalentemente negli Istituti Professionali.

I giovani già iscritti alla FP al momento dell'elevamento dell'obbligo di istruzione erano 130.

Nella Regione Emilia Romagna già da anni opera un'intesa Regione, Province e Ministero della Pubblica Istruzione per la sperimentazione dell'integrazione, per cui anche la Provincia di Forlì Cesena si è trovata facilitata nel portare avanti l'integrazione.

Per questo i giovani già iscritti ai CFP sono indirizzati prevalentemente alle scuole aderenti al Progetto di integrazione previsto dagli accordi tra Provincia, scuole e CFP.

Si sono previsti tre progetti di integrazione scuola CFP nel 1° anno di scuola media superiore.

A) Negli Istituti Professionali il Progetto di integrazione del NOS (Nuovo Obbligo Scolastico), articolato in due fasi, è stato indirizzato a tutti gli studenti iscritti al primo anno. Esso comprende due moduli di 108 ore, così articolati:

1. fase di accoglienza, sviluppo competenze di base e trasversali, orientamento scolastico e professionale, da svolgersi prevalentemente nel primo quadrimestre, di competenza della Scuola, con possibili spazi di integrazione con il sistema formativo in senso lato (CFP e servizi di orientamento) per un totale di 108 ore;
2. fase di sviluppo di competenze tecnico preprofessionalizzanti di 108 ore svolte dai CFP. I contenuti saranno definiti dopo la fase 1), in relazione agli orientamenti che a quel punto gli studenti avranno maturato,

Al progetto partecipano l'IP "Melozzo" di Forlì, l'IP "Oliveti" di Forlì, l'IP "Macrelli" di Cesena, che intendono sperimentarlo su tutte le 17 prime classi avviate nell'anno scolastico 1999/2000, per un totale di 368 allievi.

L'IP "Versari" di Cesena aderisce al progetto limitatamente alla fase 2) preprofessionalizzante ed esclusivamente per un gruppo di 25 allievi, che risultavano già iscritti alla FP e che sono stati inseriti in diverse classi, a seconda dell'indirizzo scelto.

La Provincia si impegna "prioritariamente" a finanziare la fase 2) del progetto, a contenuto preprofessionalizzante, che sarà attuata nei CFP. Così configurato, il Progetto comporta una spesa complessiva presunta di £ 440.000.000, per la realizzazione delle 108 ore per le 18 classi previste.

B) ITIS di Forlì e IPSIA "Comandini" di Cesena

Questi istituti hanno scelto di sperimentare *l'integrazione solo per i ragazzi provenienti da precedenti iscrizioni alla FP.*

Di questi:

- i 49 iscritti all'ITIS sono stati divisi in due classi omogenee, una di indirizzo elettrico e una ad indirizzo meccanico.
- i 22 iscritti al "Comandini" sono inseriti in classi diverse, che verranno "aperte" per la realizzazione dell'area di integrazione.

I moduli integrativi, da svolgere presso i CFP, hanno un'articolazione diversa nei due Istituti:

- per l'ITIS si tratta di 360 ore, che riguardano "Sviluppo delle competenze trasversali", "Formazione orientativa", "Sviluppo delle competenze tecniche preprofessionalizzanti";
- per l'IPSIA si tratta di 300 ore, riguardanti lo "Sviluppo delle competenze tecniche preprofessionalizzanti".

La Provincia si impegna, con un onere di £ 255.000.000, a finanziare la realizzazione degli interventi nell'area dell'integrazione realizzati dai CFP accreditati.

C) Percorsi integrati orientativi preprofessionalizzanti per utenti con deficit di opportunità.

Hanno aderito i quattro Istituti Professionali di cui al punto A).

È connesso al progetto più generale e prevede la sperimentazione su un gruppo per ogni scuola di ulteriori due moduli di 36 ore ciascuno:

- il 1° modulo, da svolgere tendenzialmente nel 1° quadrimestre ed omogeneo in tutte le scuole, è finalizzato allo sviluppo delle competenze di base e trasversali;
- il 2° modulo è finalizzato all'orientamento e alla definizione delle scelte del proprio percorso formativo. Nel comprensorio di Cesena si caratterizza per l'utilizzo di attività pratiche di laboratori specificatamente attrezzati presso CFP; in quello di Forlì per il ricorso al lavoro di gruppo, visite guidate ed esercitazioni ecc.

Tali moduli sono pensati come propedeutici e aggiuntivi al percorso integrato di 108 ore preprofessionalizzanti.

Per la realizzazione del progetto la Provincia interviene con un finanziamento di £ 33.000.000.

I moduli integrativi comportano l'acquisizione di crediti formativi. Al termine di tutti i progetti saranno rilasciati "Dichiarazioni di competenze", vevolei come "credito" sia per la prosecuzione degli studi nel sistema scolastico, sia per l'inserimento nei percorsi alternativi dell'Obbligo Formativo.

2. La realizzazione in Lombardia

Provincia di Milano

Il piano di formazione professionale della Regione Lombardia, Provincia di Milano, prevede la possibilità di attivare presso i CFP moduli orientativi per i giovani iscritti ai primi anni degli Istituti scolastici, in una prospettiva di integrazione tra i sistemi e con finanziamento da parte della Provincia (Cfr. Piano Provinciale e Regionale 1999-2000). Tale piano è stato approvato prima dell'emanazione del Regolamento. Esso rivela, attraverso una scelta di tipo politico, di privilegiare la sperimentazione dell'integrazione quale strumento di intervento formativo non solo per la fascia dell'obbligo scolastico, ma per tutta la formazione iniziale: prevede, infatti, lo spostamento di risorse finanziarie dalle azioni formative destinate ai giovani in uscita dall'obbligo agli interventi di integrazione.

Presenteremo due modi diversi di attuazione di tale integrazione nel percorso scolastico, realizzati entrambi dall'Istituto tecnico industriale don Bosco legalmente riconosciuto di Milano con l'intervento del CNOS-FAP Regione Lombardia. Le due realtà che realizzano i progetti integrati operano nel medesimo plesso scolastico, per cui le difficoltà logistiche e psicologiche, che potrebbero nascere nel passare fisicamente dall'istituzione scolastica a quella formativa, sono sostanzialmente evitate.

Il modello di integrazione presentato è da pensare attivato, pur con progettualità diverse, in altri istituti scolastici e CFP della Provincia di Milano,

poiché rientrante nel piano di formazione professionale finanziato dalla provincia.

A) Attivazione di brevi moduli di orientamento

I destinatari dell'intervento sono gli allievi delle prime classi dell'ITI, per prepararli nel secondo anno di corso ad effettuare la scelta della specializzazione professionale o, al termine del primo anno, ad orientarsi nella scelta della formazione professionale.

Il CFP CNOS-FAP di Milano, via Tonale 19, organizza moduli di "orientamento di scelte professionali" (cfr: Piano Provinciale e Regionale di formazione professionale 1999-2000 ai nn. 29, 30) in convenzione con l'ITI, che svolge le ore regolari di curriculum e mantiene la responsabilità del coordinamento generale.

Il CNOS-FAP fornisce gli ambienti idonei, con le attrezzature e i materiali necessari, e il personale formativo e il supporto di tutoring relativamente alle 70 ore di orientamento previste dalla convenzione e finanziate con le risorse previste nel piano regionale e provinciale di F.P.

Ogni modulo di orientamento consente la presentazione e la conoscenza anche pratica dei principali settori professionali presenti nel Centro e nell'ITI, e verso i quali può esplicarsi la scelta al termine dell'anno.

La convenzione prevede tre interventi per 15 giovani ciascuno.

B) Attivazione Moduli orientativi preprofessionalizzanti.

Gli allievi 14enni che, al momento dell'approvazione della legge 9/99, erano già iscritti al CFP CNOS-FAP di Milano sono stati iscritti all'istituto tecnico don Bosco. Per questi allievi, divisi in tre gruppi (35 nel settore grafico; 18 nel settore meccanico e 13 nel settore elettromeccanico), è previsto lo svolgimento di moduli professionalizzanti presso il CFP CNOS-FAP di Milano.

La durata in ore di questi moduli è di 300 per i grafici, 275 meccanici, 275 elettromeccanici ed è stabilita dalla convenzione tra Scuola e CFP. La Provincia, avendo inserito tali moduli nel proprio piano annuale di F.P., ne prevede il finanziamento con i parametri propri della F.P.

La convenzione prevede, oltre allo svolgimento delle ore di modulo previste per ogni area, dopo il termine del primo trimestre, la possibilità di realizzare ulteriori interventi dal parte del CFP, mirati a sostenere gli allievi chiaramente orientati alla FP.

Le restanti ore di curriculum scolastico sono svolte dall'ITI Don Bosco di Milano e i tre gruppi di allievi sono stati divisi in due classi, ciascuna di 33 frequentati.

3. Valutazione

Per una valutazione delle esperienze presentate, occorre tenere presente che nella Regione Emilia Romagna esistono da qualche tempo protocolli d'intesa tra Regione, Province e Ministero della Pubblica Istruzione che hanno facilitato la messa in opera di percorsi integrati e che anche la Regione

Lombardia, in particolare la provincia di Milano, ha inserito come scelta politica l'integrazione dei percorsi tra gli interventi previsti nel piano di F.P.

Risulta inoltre chiaro che gli interventi descritti sono essenzialmente mirati ad aiutare le istituzioni scolastiche interessate a gestire i giovani che altrimenti avrebbero frequentato i CFP o giovani bisognosi di un valido orientamento.

Le convenzioni tra scuola e Centri prevedono che questi ultimi mettano a disposizione delle istituzioni scolastiche la loro capacità progettuale, le loro strutture e attrezzature, la loro esperienza formativa mentre le scuole rimangono titolari dei curricula e responsabili della certificazione dell'assolvimento dell'obbligo.

Il finanziamento dei moduli effettuati dai CFP è fatto dalle Province sul budget della formazione professionale. Resta da valutare se sia veramente produttivo usare gli scarsi mezzi a disposizione per la formazione professionale regionale per finanziare segmenti d'attività svolti dai CFP, ma di titolarità degli Istituti scolastici, per i quali la legge 9/99 e il relativo regolamento prevedono finanziamenti specifici.

Pur auspicando il successo di questi interventi, i crediti formativi spendibili nella F.P. professionale al termine dell'anno risulteranno piuttosto esigui e di natura teorica, anche se si potrà prevedere, fin dalla progettazione delle azioni formative per i prossimi anni, l'inserimento di giovani con crediti maturati nell'assolvimento dell'obbligo scolastico e orientati all'assolvimento dell'obbligo formativo nei CFP.

Modelli d'interazione tra formazione professionale e scuola nei percorsi dell'obbligo scolastico (art. 7 Regolamento)

1. La realizzazione in Umbria

Il CFP CNOS-FAP di Perugia, di fronte alla situazione verificatasi con l'innalzamento dell'obbligo scolastico e al numero di allievi quattordicenni iscritti, ha interessato la Provincia di Perugia e le scuole del territorio, per poter attivare "iniziative sperimentali di assolvimento dell'obbligo con i centri di formazione professionali riconosciuti, in particolare per gli alunni iscritti in tali centri" (art. 7 del Regolamento). Non risulta che analoghe iniziative siano state intraprese da altri CFP della Regione.

Il CNOS-FAP di Perugia ha ottenuto, da parte della Provincia, il finanziamento di due azioni formative per giovani che debbono assolvere l'ultimo anno di obbligo scolastico, sviluppati in convenzione con l'ITIS "A. Volta" Perugia.

Destinatari degli interventi sono, quindi, i giovani già iscritti al CFP nei settori metalmeccanico ed elettrico per frequentare nel 1999-2000 il primo anno dei corsi di formazione professionale. Il progetto punta a realizzare gli obiettivi che la Legge 9/99 stabilisce come inderogabili attraverso il percorso di un primo anno di formazione professionale indirizzato al conseguimento di una qualifica professionale.

Le azioni formative attuate sono due: una rivolta alla formazione del profilo professionale di installatore/manutentore di impianti termoidraulici e l'altra del profilo di elettricista per impianti civili ed industriali.

La Responsabilità globale del progetto ricade sul Direttore del CFP di Perugia, mentre gli allievi, per l'assolvimento dell'obbligo scolastico, risultano iscritti all'Istituto tecnico statale, che al termine del curriculum dovrà certificare l'adempimento dell'obbligo e il perseguimento degli obiettivi previsti dalla legge.

Le competenze di base sono fornite agli allievi presso la sede del CFP sia da docenti della scuola ITIS sia da formatori del CFP, nominati dalle rispettive Direzioni. I moduli sulle competenze di base coprono un monte ore annuo di 360.

Le competenze tecniche professionalizzanti saranno fornite dai formatori del CFP e interesseranno 690 ore, da svolgersi nelle aule e nei laboratori del CFP.

All'area di progetto personalizzato sono riservate 30 ore di intervento, con una forte integrazione fra i docenti della Scuola statale e i formatori del CFP.

Al termine dell'anno, infine, è previsto un modulo di 120 ore di stage presso le aziende locali dei comparti elettrico e meccanico.

Per gli allievi che, al termine del primo quadrimestre, manifestassero il desiderio di proseguire nella Scuola secondaria superiore sono previsti moduli integrativi.

Le 1200 ore totali sono finanziate completamente dalla Provincia di Perugia; esse consentiranno di raggiungere sia gli obiettivi di base previsti dalla legge 9/99 per l'assolvimento dell'obbligo sia quelli del primo anno di corso di F.P., in vista del proseguimento per il conseguimento di una qualifica biennale.

2. Una realizzazione in Veneto

La Regione Veneto, d'intesa con i provveditorati agli studi della Regione, ha sperimentato in molti CFP la possibilità prevista dall'art. 7 del Regolamento. Per questo, nella presentazione di un caso concreto, si riesce ad intravedere la situazione di molti altri CFP.

Mentre la sperimentazione di Perugia riguarda l'interazione tra un CFP e una scuola statale, quella di Verona riguarda il CFP CNOS-FAP e l'Istituto Tecnico non statale, ma legalmente riconosciuto, che si trova nello stesso plesso scolastico, all'interno dell'Istituto Salesiano San Zeno.

Alla base del progetto sta l'intesa tra Regione e Provveditorato agli studi, che ha facilitato la stipula di convenzioni tra CFP e scuola, fornendone anche un modello.

Tra il CNOS FAP " S. Zeno" di Verona, con le sue sedi periferiche, e l'ITI "S. Zeno" l.r. si è stabilita, tramite apposita convenzione, lo svolgimento, per gli allievi le cui iscrizioni erano state effettuate presso i CFP, l'avvio della sperimentazione prevista dall'art. 7 del Regolamento.

D'intesa con le famiglie degli alunni interessati, le iscrizioni saranno state trasferite anche alla segreteria dell'ITI.

Un gruppo di progetto, presieduto dal Preside e composto dal Direttore del CFP, dai coordinatori di Settore e da 4 docenti, due del CFP e due per l'ITI, in rappresentanza sia dell'area umanistica sia dell'area scientifico/tecnologica, definisce gli obiettivi finali in termini di competenze da acquisire.

Circa il 50% delle 1050 ore annue, previste dagli ordinamenti regionali come durata di un corso, è riservato allo sviluppo delle capacità e competenze di base. Docenti dell'ITI daranno il loro apporto intervenendo per 4-6 ore settimanali, mentre formatori del CFP svolgeranno il resto dell'attività formativa. Durante le ore svolte dai docenti della scuola può essere prevista e attuata la codocenza da parte dei formatori del CFP, al fine di assicurare percorsi individualizzati per il recupero delle carenze formative. Le materie del curriculum scolastico non previste nei progetti regionali di formazione professionale potranno essere svolte con un'articolazione modulare flessibile, anche attraverso attività didattiche aggiuntive rispetto all'orario previsto.

Il Preside dell'Istituto tecnico, in qualità di tutor del progetto, ha il compito, tra l'altro, di presiedere gli scrutini intermedi e finali, di verificare l'andamento della sperimentazione e di suggerire eventuali correttivi in itinere.

L'ITI certificherà l'assolvimento dell'obbligo scolastico; il Consiglio di classe integrato, in sede di scrutini finali, darà una valutazione globale di ogni singolo allievo dalla quale potrà scaturire:

- promozione, nel caso di raggiungimento degli obiettivi minimi previsti, alla seconda classe dell'ITI o passaggio ad altro indirizzo (usufruendo dei crediti formativi acquisiti e secondo le modalità previste dalla Legge);
- idoneità al proseguimento nel secondo anno della FP;
- non promozione.

Per i portatori di handicap sono previsti insegnanti di sostegno o risorse supplementari per percorsi e programmi formativi personalizzati. Per i disabili riconosciuti, infatti, gli specifici interventi formativi sono finanziati dalla Regione attraverso l'utilizzo di idonei formatori. Spetta comunque all'Istituto scolastico la valutazione e certificazione degli esiti.

Gli oneri economici della sperimentazione sono sostenuti completamente dalla Regione Veneto, che finanzia completamente l'attività come primo anno del percorso biennale di formazione professionale indirizzato al conseguimento di una qualifica.

3. Valutazione²

Per una valutazione delle esperienze presentate, occorre tenere presente che la Regione Veneto si è impegnata per stabilire accordi con i Provveditorati agli studi, rendendo possibile a tutto il sistema di formazione professionale veneto di sperimentare l'assolvimento dell'obbligo nei CFP. Il caso dell'Umbria, invece, mette in evidenza le capacità propositive di un singolo

² Per una valutazione complessiva delle esperienze di integrazione cfr. l'intervento di Ransigno su questo numero di "Rassegna CNOS".

CFP e fa sua capacità di proporsi come valido interlocutore nel mondo scolastico.

Gli interventi descritti sono stati proposti a giovani che avevano già esplicitamente scelto un percorso di formazione professionale e che, con le famiglie, avevano provveduto all'iscrizione presso il CFP.

Le convenzioni tra Centri e scuole prevedono la partecipazione di queste ultime, in quanto titolari della certificazione dell'assolvimento dell'obbligo e del conseguimento degli obiettivi fissati dalla legge. Normalmente ai docenti della scuola sono riservati interventi nell'ambito delle competenze di base. Le difficoltà possono nascere dal punto di vista della metodologia didattica propria di due sistemi che nel passato non hanno dialogato; una buona capacità di dialogo nella progettazione e nello svolgimento della sperimentazione può rendere omogeneo e unitario il percorso, valorizzando apporti differenziati. La possibilità di presenza di formatori del CFP durante le lezioni tenute dai docenti dell'Istituzione scolastica può favorire l'unitarietà del percorso formativo.

Il finanziamento delle sperimentazioni è giustamente previsto sul budget della formazione professionale regionale, in quanto queste attività rientrano sostanzialmente tra quelle di un primo anno di corso di qualifica.

I crediti formativi acquisiti avranno valore, per i giovani che saranno orientati a proseguire nell'ambito scolastico il loro percorso formativo, per il proseguimento degli studi, in quanto certificati dall'Istituto scolastico. Inoltre alcune convenzioni prevedono, nella seconda parte dell'anno, attività finalizzate a favorire una più facile prosecuzione nell'eventuale filiera scolastica prescelta, valorizzando la valenza orientativa propria di ogni percorso di formazione professionale.

Convenzione tra CFP e scuola per la sperimentazione dell'assolvimento dell'obbligo nei CFP (art. 7)

Viste:

- La Legge n. 9 del 20 gennaio 1999 "Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione"
- La circolare ministeriale n. 22 del 1° febbraio 1999
- Il Protocollo d'intesa siglato dalla Provincia di Brescia e dal Provveditorato agli Studi di Brescia in data 8 settembre 1999

TRA

l'Associazione CNOS-FAP Regione Lombardia per la Sede di Brescia, rappresentata dal delegato regionale prof. Enrico Stella, e **l'Istituto tecnico Industriale "Don Bosco" di Brescia**, rappresentato dal preside, prof. Pierangelo Rimoldi

SI CONVIENE

1. di attivare
 - un modulo continuo per n. 30 allievi in età dell'obbligo di istruzione a cui si aggiungono 9 allievi drop aut, che sono inseriti insieme ai

primi e partecipano alle stesse classi del primo anno della Scuola Superiore;

- l'ITI "don Bosco" (via san Giovanni Bosco, 15 - 25125 Brescia), che è titolare dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione per questi allievi, sovrintende alle discipline comuni, che sono bagaglio culturale necessario anche alla qualifica professionale; queste discipline sono:

italiano

diritto ed economia

matematica

inglese

religione/etica

- I settori del Centro di Formazione Professionale nei quali sono inseriti gli allievi sono:

- Installatore e manutentore di impianti elettrici di bassa tensione (15 allievi in età dell'obbligo di istruzione, cui si aggiungono 5 drop aut) con le seguenti discipline di indirizzo:

laboratorio elettrico

tecnologia

disegno

fisica (elettro)

- Costruttore e montatore di gruppi meccanici (15 allievi in età dell'obbligo di istruzione a cui si aggiungono 4 drop aut) con le seguenti discipline di indirizzo:

laboratorio meccanico

tecnologia

disegno

fisica (meccanica)

2. di indirizzare il modulo continuo non solo agli allievi del primo anno della scuola superiore, ma pure di far partecipare i drop aut (per una ulteriore possibilità di orientamento) insieme a coloro che, già iscritti al sistema della Formazione Professionale, sono in età di obbligo di istruzione;
3. che al termine dell'anno scolastico conclusivo dell'obbligo di istruzione, quale finalità integrata e con il preciso scopo di diminuire la dispersione scolastica, l'ITI "Don Bosco" certificherà il relativo assolvimento dell'obbligo dal quale potranno scaturire le seguenti opzioni da parte degli alunni:
 - frequenza, a seguito di promozione, con gli eventuali debiti formativi per la storia e la matematica, della seconda classe dell'ITI;
 - passaggio ad altro indirizzo della Scuola Secondaria Superiore (sempre con i relativi debiti formativi da verificare)
 - il proseguimento degli studi presso il Centro di Formazione Professionale al secondo anno previa acquisizione del credito formativo
 - inserimento nel mondo del lavoro.
4. di costituire, affinché la progettazione scolastica scaturisca da scelte culturali unitarie, un gruppo di lavoro composto da Rappresentanti del

Centro di Formazione Professionale (nella persona del Direttore del Centro, del Coordinatore e di un Formatore di area di indirizzo) e da Rappresentanti dell'ITI (nella persona del Preside, di un docente di italiano e di uno di Lingua Straniera); a tal fine

■ è stato predisposto un Piano Didattico/Formativo che definisce le aree multidisciplinari (verrà utilizzata per le discipline comuni la Proposta di Progetto Integrato) comprese azioni di orientamento scolastico e professionale;

il gruppo di lavoro ha verificato la disponibilità per le discipline comuni; già quelle che operano nel Centro di Formazione Professionale del CNOS-FAP di Brescia sono valide: sono laureati ed esperti; questi ultimi hanno un curriculum professionale, certificato da corsi di formazione e di aggiornamento della Sede Nazionale del CNOS-FAP, che garantisce della idoneità e serietà della loro docenza (da anni preparano con esito positivo allievi al reinserimento nel Sistema Scolastico della Scuola Media Superiore (cfr. IPSIA Moretto)

così il gruppo di lavoro ha pure verificato la disponibilità di aule e ambienti completamente rinnovati e a norma della legge 626;

ha verificato la disponibilità di attrezzature (sala di lettura, laboratori di chimica, fisica ed informatica) dell'ITI, collocate nel medesimo palazzo dove si trova sia l'ITI che il CFP;

lo stesso gruppo ha verificato che gli allievi sono tutti coperti da assicurazione (Assicurazione Cattolica);

inoltre il gruppo di lavoro sa che le famiglie sono state informate di questa legge e della convenzione che si stipula tra Associazione CNOS-FAP Regione Lombardia, sede di Brescia e l'ITI "Don Bosco" di Brescia; le stesse famiglie sono venute a conoscenza delle modalità organizzative;

tale gruppo di lavoro è disponibile ad attivarsi ogni qual volta le eventuali esigenze didattiche ed organizzative richiedono;

■ sono stati previsti percorsi formativi integrati che realizzano in ogni caso l'acquisizione dei competenze di base e tali percorsi sono in grado di rispondere alle esigenze indicate nel comma 3 dell'art. 1 della Legge 9/99, anche facendo ricorso agli strumenti previsti dal D.M. 251/98 nonché al D.M. 179/99. In relazione alle competenze di base, in pratica si fa riferimento ai programmi previsti negli Istituti Professionali del "Progetto 92" e "2002";

■ il personale delle aree comuni avrà a disposizione nell'anno (periodo postnatalizio) delle modalità di aggiornamento e di confronto;

■ le valutazioni intermedie e finali saranno attuate da tutti i docenti ed esperti che hanno svolto attività didattica nei corsi;

■ la Provincia verrà informata in merito agli obiettivi raggiunti al fine di supportare la Provincia stessa nella fase di valutazione conclusiva della sperimentazione;

5. di formalizzare il rilascio da parte del CFP dell'Associazione CNOS-FAP Regione Lombardia, sede di Brescia, del certificato di frequenza e pro-

fitto valido come credito formativo per il conseguimento dell'attestato di qualifica;

6. di attuare questo modulo unico integrato, identificando all'interno dell'Istituzione Scolastica e Formativa Salesiana di Brescia modalità di attuazione che favoriscano il minor disagio possibile degli allievi e delle loro famiglie e nel contempo di esercitare il diritto di scelta già espressa prima ancora dell'entrata in vigore della legge 9/99.

Il delegato Regionale
dell'Associazione CNOS-FAP
Prof. Enrico Stella

Il preside
dell'Istituto Tecnico Industriale "Don Bosco"
prof. Pierangelo Rimoldi

Brescia, 10 settembre 1999

Progetto di percorso integrato tra scuola e CFP nella provincia di Forlì Cesena (art. 6)

Struttura del progetto di integrazione per il N.O.S. tra:

Istituto Professionale Statale "Melozzo" Forlì
Istituto Professionale Statale "Olivetti" Forlì
Istituto Professionale Statale "Macrelli" Cesena

E

i CFP operanti nel territorio

ENFAP Forlì - Cesena
IAL Emilia Romagna
CNOS-FAP Emilia Romagna
EnAIP Forlì - Cesena
ENGIM Cesena

L'intervento progettato in integrazione con gli Istituti Professionali Statali, avrà una durata complessiva di 216 ore da sperimentare su tutte le classi prime degli Istituti. Per l'intervento della Formazione Professionale in integrazione con gli Istituti Professionali Statali si richiede il finanziamento dell'Amministrazione Provinciale di Forlì e Regionale in merito allo svolgimento del modulo **COMPETENZE PRE - PROFESSIONALIZZANTI** per un numero di 108 ore come prioritario rispetto ai moduli 2, 3 (competenze di base, trasversali ed orientamento).

Per l'intervento previsto nel progetto da parte degli Istituti Professionali di Stato esso è completamente a carico delle scuole; per ulteriori moduli inseriti nell'area di integrazione (2,3,), si intendono attivare specifici accordi fra le singole scuole in collaborazione con i CFP o altri attori del sistema Formativo Provinciale.

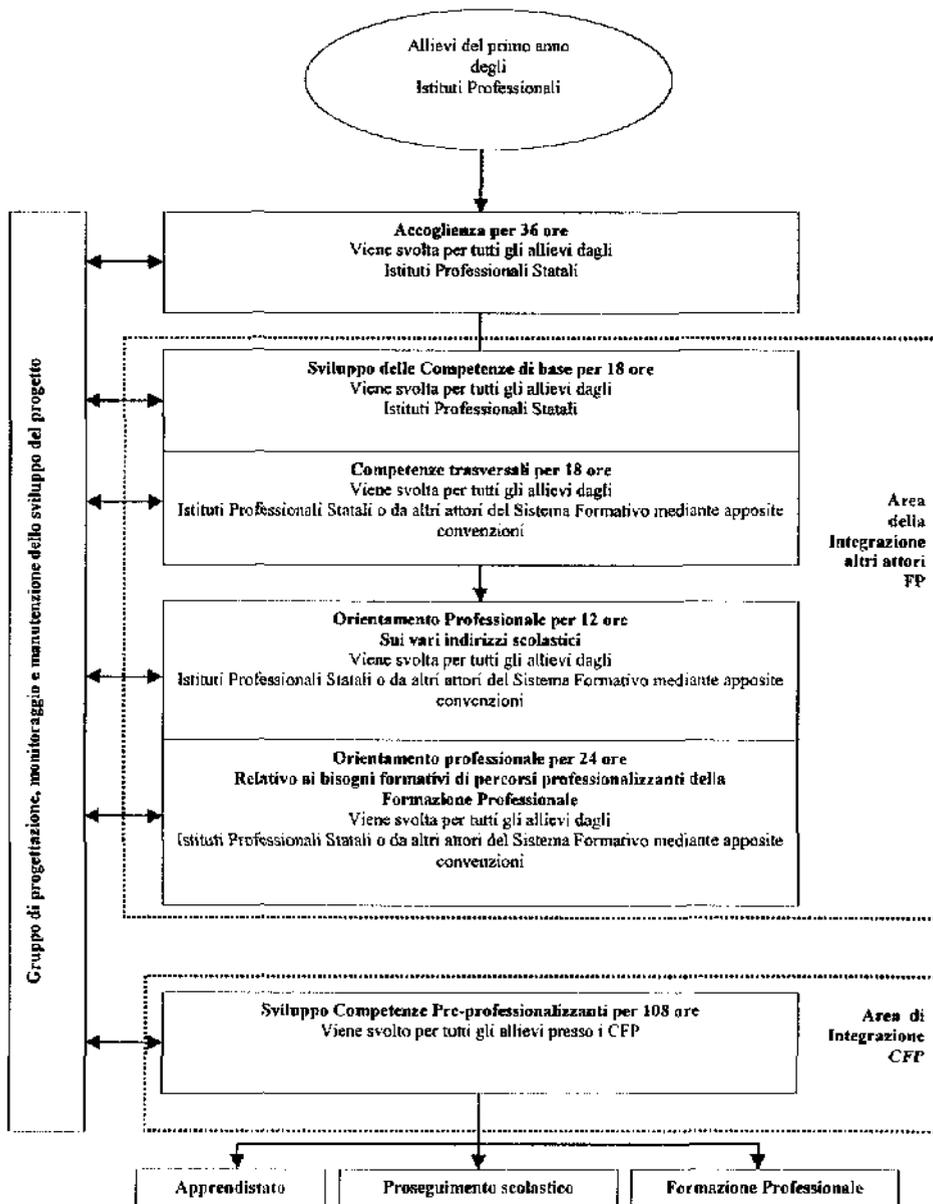
Di seguito, per spiegare le modalità esecutive del progetto, sono riportati gli schemi relativi agli interventi formativi in integrazione con la scuola:

1. Schema della suddivisione delle competenze espresse dal sistema scolastico e dal sistema formativo che vengono messe a *valore* nell'anno di innalzamento dell'obbligo di istruzione
2. Schema del progetto.

1. Schema indicativo della suddivisione delle competenze espresse dal sistema scolastico e dal sistema formativo che vengono messe a valore nell'anno di innalzamento dell'obbligo di istruzione

TIPOLOGIA DI EVENTI FORMATIVI	ore	ISTITUTO PROFESSIONALE STATALE	AREA INTEGRAZIONE
ACCOGLIENZA	36	Verrà interamente svolto dagli IPSIA	
SVILUPPO DELLE COMPETENZE DI BASE E DELLE COMPETENZE TRASVERSALI	36	Ore 18 relative alle competenze di base (azioni di recupero e/o potenziamento) svolte dagli IPSIA	
			Ore 18 relative alle competenze trasversali (competenze comunicative e relazionali) possono essere svolte da attori del sistema formativo, diversi dalla scuola.
ORIENTAMENTO PROFESSIONALE	36	Ore 12 relative al fabbisogno informativo sui vari indirizzi scolastici interni e/o presso altri Istituti Superiori svolti dagli IPS	
			Ore 24 relative ai bisogni informativi coerenti con le aspettative degli utenti, dei possibili percorsi professionalizzanti della formazione professionale e di raccordo con il mondo del lavoro, possono essere svolte da attori del sistema formativo, diversi dalla scuola
SVILUPPO COMPETENZE PRE - PROFESSIONALI	108		Ore 108 svolte dai CFP di competenza in base alla scelta successiva all'orientamento ed alla figura professionale di riferimento
Totale ore	216		

2. Schema del Progetto



Organizzazione didattica

1° QUADRIMESTRE

1. Accoglienza

ORE 36 SVOLTE DALL'ISTITUTO PROFESSIONALE STATALE

Costituisce un momento didattico - formativo di rilievo nel contrastare le difficoltà conseguenti all'inserimento in un nuovo contesto sociale ed organizzativo, dopo una fase di decisione non sempre serena da parte dei giovani, nonché all'esigenza di capire ed affrontare i propri attuali compiti, il proprio modo di vedersi nel presente e nel futuro.

In particolare le finalità del modulo possono essere così definite:

Obiettivi:

- Favorire l'inserimento degli alunni nel nuovo contesto scolastico e nel nuovo gruppo classe.
- Offrire elementi di conoscenza della nuova realtà scolastica relativamente ai contenuti delle discipline, alle competenze richieste, alle strutture di laboratorio attivate, alle regole, alle possibilità di utilizzo delle risorse della scuola.
- Attivare iniziative di carattere relazionale finalizzate alla creazione del gruppo classe.
- Predisporre il contratto formativo.
- Illustrare i criteri di valutazione.

Attività

- Attività di ingresso.
- Attività di recupero didattico - metodologico.
- Attività di rinforzo disciplinare.

2. Competenze di base e trasversali

ORE 18 SVOLTE DALL'ISTITUTO PROFESSIONALE STATALE e/o da ALTRI ATTORI DEL SISTEMA FORMATIVO.

- Consentono di attivare le persone e potenziare gli strumenti e i linguaggi di base.
- Caratterizzano trasversalmente differenti posizioni lavorative e famiglie di mestieri e professioni.
- Conducono a rendere efficace la prestazione professionale insieme alle competenze di base e a quelle specificamente tecniche e professionali.
- Hanno un rilievo anche come moderni strumenti di esercizio dei diritti di cittadinanza.

Obiettivi

- Consolidare le capacità comunicative e logiche.
- Costruire un proprio metodo di studio.
- Saper riconoscere le proprie abilità, risorse, aspettative, errori.
- Relazionarsi, riconoscere sé e gli altri, ascoltare, esprimersi, conversare e collaborare.
- Affrontare, assumere responsabilità, coinvolgersi, progettare e prendere decisioni in relazione al personale progetto di vita e alla scelta professionale.

Attività

- Definire e valutare le proprie conoscenze e capacità, identificando punti di forza e di debolezza.
- Identificare i propri interessi, motivazioni e aspettative.
- Comunicare efficacemente all'interno del proprio gruppo di lavoro.
- Comunicare efficacemente con altri gruppi di lavoro.
- Diagnosticare e risolvere problemi in gruppo.
- Cooperare per produrre un risultato collettivo.
- Decidere di affrontare una situazione problematica e di coinvolgersi in una azione.
- Predisporre un piano di azione per fronteggiare un evento o un problema, identificando obiettivi, vincoli e risorse, alternative di azione.
- Decidere una strategia di azione tra più alternative, valutando il proprio grado di coinvolgimento e di responsabilità.

3. Orientamento scolastico - formativo - professionale.

ORE 12 SVOLTE DALL'ISTITUTO PROFESSIONALE STATALE e/O da ALTRI ATTORI DEL SISTEMA FORMATIVO.

Tale intervento risponde a diversi tipi di bisogno manifestati dai giovani:

- Bisogni formativi sui possibili percorsi.
- Sostegno formativo.
- Valutazione delle proprie potenzialità.
- Aspettative.
- Altri indirizzi di scuola media superiore (passerelle).

Attività

- Offrire informazioni sulle diverse realtà scolastiche.
- Offrire informazioni sulla realtà lavorativa del territorio.
- Analizzare il proprio percorso scolastico in relazione al suo proseguimento.

ORE 24 SVOLTE DALL'ISTITUTO PROFESSIONALE STATALE e/o da ALTRI ATTORI DEL SISTEMA FORMATIVO.

- Consulenza formativa e orientativa.
- *Bisogni informativi sui possibili percorsi professionalizzanti.*
- Bisogni informativi coerenti con le aspettative.
- Formazione Professionale.
- Raccordo con il mondo del lavoro.

Attività

- Offrire elementi di conoscenza relativi all'approccio con il modo del lavoro (legislazione e requisiti).
- Offrire elementi di conoscenza relativi ai percorsi professionali nei diversi settori di attività: Metalmeccanico, Elettrico, Manutenzione, Autoriparazione, del Legno.
- Analizzare la realtà lavorativa del territorio in relazione alle aspettative personali.
- Sviluppare un progetto personale di formazione.

2° QUADRIMESTRE

1. Competenze pre - professionalizzanti

Le competenze tecniche pre - professionalizzanti sono quelle che fanno riferimento al lavoro come ambito di prestazione e come occasione di ulteriore apprendimento.

Acquisire competenze di base spendibili in campo professionale, da definirsi a seconda dei diversi indirizzi degli istituti frequentati e della situazione delle classi emersa dopo l'orientamento.

Modalità

Le classi verranno "aperte" per formare gruppi omogenei di utenti orientati alla medesima scelta professionale; ci si troverà quindi di fronte a diverse "classi" nelle quali si svilupperanno le competenze tecnico pre - professionalizzanti afferenti l'indirizzo prescelto.

ORE 108 SVOLTE PRESSO I CENTRI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE.

Gli attuali settori

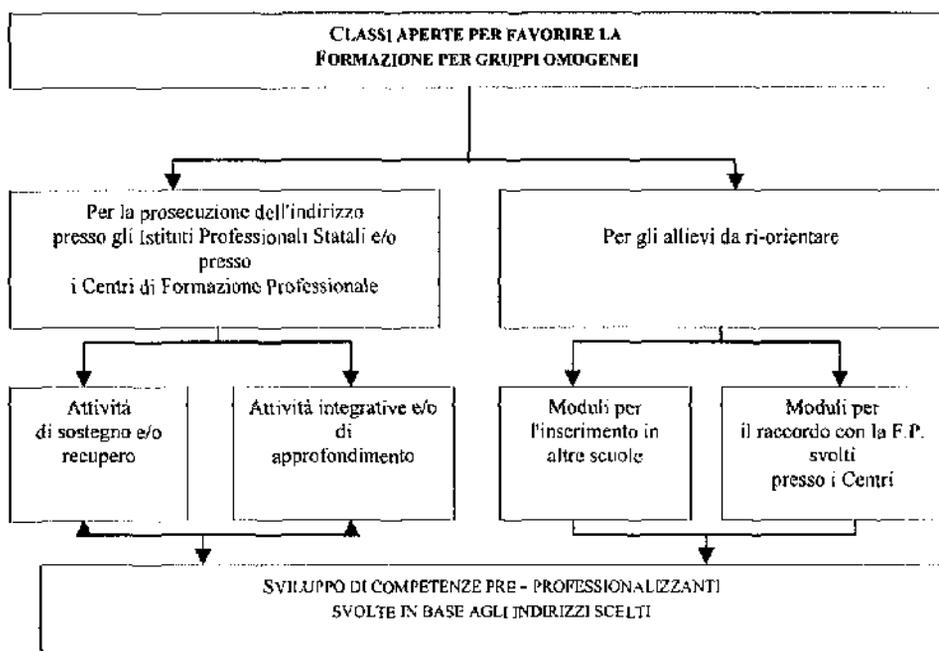
Indirizzi degli Istituti Professionali

- Operatore servizi sociali
- Operatore grafico pubblicitario

- Operatore chimico biologico
- Indirizzo economico aziendale
- Indirizzo turistico

Indirizzi della Formazione Professionale

- Indirizzo metalmeccanico
- Indirizzo elettrico - elettronico
- Indirizzo chimico
- Indirizzo autoriparazione
- Indirizzo falegnameria
- Indirizzo abbigliamento
- Indirizzo tipografico
- Indirizzo ristorazione



Convenzione tra scuola e CFP per l'integrazione (art. 6)

CONVENZIONE

L'Istituto tecnico Industriale "Don Bosco", legalmente riconosciuto per DM 5-6.1964, gestito dall'Istituto S. Ambrogio Scuole Professionali Don Bosco, Ente Morale R.D. 8.8.1942, rappresentato dal Preside prof. Angelo Filippini sia per la parte organizzativa, sia per quella didattica;

E

l'Associazione CNOS-FAP Regione Lombardia con sede in Milano, Via Copernico, 9 per il Centro di Milano, via Tonale 19, rappresentato dal Delegato Regionale d. Enrico Stella;

in relazione all'attivazione di iniziative di orientamento per gli allievi delle classi 1 ITI, che all'inizio del secondo anno dovranno indicare, con la preiscrizione al corso di specializzazione, la scelta professionale o che, al termine del primo anno, vorranno orientarsi verso la F.P.

si stipula e si conviene quanto segue:

- 1 - Viene affidata al Centro di FP CNOS-FAP di Milano, via Tonale 19 la gestione di moduli di

"orientamento di scelte professionali" (cfr. Piano Provinciale Regionale 1999-2000 ai nn 29, 30) per le prime classi dell'ITI.

- 2 - L'Istituto tecnico Industriale "Don Bosco" mantiene la responsabilità del coordinamento generale con le ore regolari di curriculum.
- 3 - Il CFP CNOS-FAP fornirà gli ambienti idonei, le attrezzature e le utenze per le ore di modulo, il personale docente necessario, il supporto di tutoring, il materiale di rapido consumo per quanto riguarda l'attuazione del modulo.
- 4 - L'ammontare delle ore convenzionate risulta di 70 ore ogni modulo e consiste nella presentazione dei principali settori operativi nei quali può esplicarsi l'attività professionale.
- 5 - Le norme di comportamento che regolano la condotta degli allievi, le relazioni con i genitori, per quanto riguarda le ore di orientamento, seguono il Regolamento degli allievi dell'Istituto.
- 6 - Agli allievi e ai docenti si applica in materia di infortuni quanto previsto per i frequentanti dell'Istituto e del Centro di Formazione professionale.

Milano, 31 agosto 1999

Il Preside dell'ITI "Don Bosco"
Prof. Ing. d. Angelo Filipponi

Il Delegato Regionale CNOS-FAP
Prof. D. Enrico Stella

La presente convenzione è stata approvata dal Collegio Docenti del 21/05/99 e dal Consiglio dell'Istituto dell'ITI "Don Bosco" nella seduta del 28 maggio 1999 e dal Consiglio Direttivo dell'Associazione CNOS-FAP Regione Lombardia nella seduta del 1 giugno 1999.

Progetto di percorso integrato tra scuola e CFP nella provincia di Forlì Cesena (art. 6)

Struttura del progetto di integrazione per il N.O.S. tra:

Istituto Professionale Statale "Melozzo" Forlì
Istituto Professionale Statale "Olivetti" Forlì
Istituto Professionale Statale "Macrelli" Cesena

E

i CFP operanti nel territorio

ENFAP Forlì - Cesena
IAL Emilia Romagna
CNOS-FAP Emilia Romagna
EnAIP Forlì - Cesena
ENGIM Cesena

L'intervento progettato in integrazione con gli Istituti Professionali Statali, avrà una durata complessiva di 216 ore da sperimentare su tutte le classi prime degli Istituti. Per l'intervento della Formazione Professionale in integrazione con gli Istituti Professionali Statali si richiede il finanziamento dell'Amministrazione Provinciale di Forlì e Regionale in merito allo svolgimento del modulo **COMPETENZE PRE - PROFESSIONALIZZANTI** per un numero di 108 ore come prioritario rispetto ai moduli 2, 3 (competenze di base, trasversali ed orientamento).

Progetto di sperimentazione per l' "assolvimento dell'obbligo con i centri di formazione professionali riconosciuti" (art. 7)

**PROGETTO ANNUALE DI SPERIMENTAZIONE
DEL PERCORSO INTEGRATO FORMATIVO
TRA
L'ISTITUTO TECNICO INDUSTRIALE STATALE
"ALESSANDRO VOLTA" DI PERUGIA
E
IL CENTRO DI FORMAZIONE PROFESSIONALE
CNOS/FAP SEDE DI PERUGIA
1999-2000**

1.0 PREMESSA

1.1 Finalità

Il Progetto porta a sintesi le esperienze dei Centri di F.P. che operano nel territorio della provincia di Perugia, unitamente alla Scuola Secondaria Superiore per la realizzazione di un percorso sperimentale integrato tra i due sistemi, al fine di consentire agli allievi iscritti nei CFP di assolvere l'obbligo scolastico e contemporaneamente intraprendere una preparazione pre-professionalizzante mirata ad una delle seguenti possibili scelte:

- il proseguimento scolastico nella Scuola Secondaria Superiore
- il proseguimento nel corso di formazione professionale
- l'inserimento lavorativo nell'apprendistato

La sperimentazione si pone l'obiettivo di ideare e realizzare modelli d'intervento capaci di fronteggiare problematiche di diversa natura, riscontrabili in questa particolare tipologia d'utenza.

In particolare per evitare l'incremento del fenomeno della dispersione scolastica.

Gli elementi di tipo organizzativo, metodologico e didattico del Centro di F.P. CNOS-FAP di Perugia consentono, in accordo con le famiglie e con la Scuola Secondaria Superiore, di formulare questa ipotesi di percorso formativo per giovani già orientati nei settori metalmeccanico ed elettrico.

1.2 Caratteristiche dell'utenza

L'esigenza prioritaria è quella di poter sviluppare un sistema organico d'istruzione tra la scuola e la formazione professionale in una logica coerente con i bisogni di un'area giovanile (tipica del bacino d'utenza della formazione professionale), che appare sempre più eterogenea sul piano psicosociale e socio-culturale e **che presenta carenza di motivazioni allo studio e, sovente, di limitate risorse personali.**

La *formazione professionale iniziale* è divenuta sempre più il luogo che raccoglie non solo quei giovani intenzionalmente motivati verso una determinata qualifica professionale, ma anche **quell'utenza scolasticamente e socialmente più debole**, facendosi carico non solo di processi di apprendimento in senso stretto, ma pure di *complesse e diversificate situazioni* critiche di adolescenti afflitti da disagi di diversa natura.

2.0 PROFILO PROFESSIONALE DEI CORSI

Vengono progettati n. 2 corsi con il seguente profilo professionale:

n. 1 Corso per **INSTALLATORE / MANUTENTORE DI IMPIANTI TERMOIDRAULICI**

n. 1 Corso per **ELETTRICISTA PER IMPIANTI CIVILI E INDUSTRIALI**

3.0 RESPONSABILE DEL PROGETTO

La responsabilità del Progetto sperimentale di integrazione è affidata al Direttore del Centro di Formazione Professionale CNOS-FAP di Perugia.

4.0 SOGGETTI COINVOLTI NEL PROGETTO

4.1 Comitato di Progetto

Il Comitato di progetto risulta così composto:

- Direttore CFP CNOS-FAP di Perugia o suo delegato
- Preside ITIS "A.Volta" di Perugia o suo delegato
- Formatore CFP CNOS-FAP di Perugia
- Docente ITIS "A.Volta" di Perugia

Il Comitato ha la responsabilità di:

- Progettazione dell'attività
- Monitoraggio e valutazione periodica
- Certificazione finale

Il Comitato di Progetto avrà il compito di elaborare per le discipline del piano di studi la progettazione di strategie didattiche e modalità per il raggiungimento di determinati obiettivi formativi e abilità proposti per la particolare tipologia d'utenza.

4.2 Gruppo tecnico provinciale

Il Gruppo avrà il compito di:

- garantire l'informazione relativa alle realizzazioni del progetto,
- assicurare la fattiva integrazione tra i partner,
- valutare l'andamento del progetto,
- gestire le azioni tese alla diffusione e moltiplicazione dei risultati ottenuti,
- attivare eventuali azioni di modifica e miglioramento del progetto,
- trasferire le informazioni relative alle fasi operative con le pubbliche amministrazioni.

5.0 OBIETTIVI FORMATIVI E ARTICOLAZIONE MODULARE

5.1 Obiettivi formativi

Modulo n.1: "Sviluppo delle competenze di base"

L'obiettivo è quello di consolidare le acquisizioni degli anni precedenti e di elevarne la qualità, lasciando emergere nello stesso tempo interessi ed attitudini che aiutino verso una scelta futura.

La padronanza della lingua nei suoi diversi usi sociali, la conoscenza di una lingua straniera, un'educazione alla cittadinanza intesa sia come formazione dell'individuo che appartiene ad una comunità nazionale, sia come educazione del cittadino che si prepara a vivere e a lavorare in Europa, costituiscono obiettivi ineludibili di una preparazione uguale per tutti.

A questi vanno aggiunti, nello stesso grado di rilevanza, una formazione di base nell'area logico matematica che dia le competenze nell'uso del computer, indispensabile strumento di lavoro in ogni area professionale, la conoscenza dei linguaggi simbolico astratti e del loro uso.

Le competenze di base vengono fornite agli allievi presso il CFP dai docenti della scuola ITIS "Alessandro Volta" di Perugia e dai docenti del Centro nominati dalle rispettive Direzioni per un monte ore di 360.

Modulo n. 2: "Sviluppo delle competenze tecniche pre-professionalizzanti"

Lo sviluppo delle competenze pre-professionalizzanti fa riferimento alle abilità tecnico-professionali richieste da specifici processi ed ambiti lavorativi in cui il giovane può inserirsi al termine dell'assolvimento dell'obbligo: *proseguimento nella SSS, nella FP, inserimento lavorativo.*

Le numerose e complesse trasformazioni del mondo del lavoro richiedono sempre più al giovane adattabilità a situazioni mutevoli, capacità di relazioni, dinamismo, intuizione, immaginazione, innovazione.

Di conseguenza per coloro che entrano nel mercato del lavoro viene richiesto di sapere intervenire non solo su una mansione esecutiva parziale, ma sul processo globale.

Non si parla più di meri esecutori di compiti specifici, ma si parla sempre più di risorse umane che presidiano delle variabili e devono risolvere dei problemi.

Si assiste così ad una richiesta di ampliamento della professionalità, di sviluppo diffuso della polivalenza e, conseguentemente, la valorizzazione delle persone e delle loro potenzialità.

Ciò presuppone sempre più un sostegno ai soggetti più deboli che altrimenti rischierebbero l'emarginazione dal sistema produttivo e sociale.

Le competenze tecniche pre - professionalizzanti vengono fornite agli allievi presso il CNOS-FAP per il settori meccanico ed elettrico, per un totale di 690 ore. I docenti delle discipline tecnico professionali vengono nominati dalla Direzione del Centro.

Modulo n. 3: "Area di Progetto della persona"

Il Progetto Integrato Formativo costituisce un momento di rilievo nel contrastare eventuali difficoltà degli allievi per l'inserimento nel nuovo contesto sociale e organizzativo con un'azione di sostegno per:

- *la formulazione di un progetto personale,*
- *capire ed affrontare gli attuali compiti e il proprio modo di vedersi nel presente e nel futuro,*

creando le condizioni affinché la persona si possa impegnare con coerenza nel processo formativo. L'attenzione è posta sullo sviluppo di quelle **competenze trasversali** che caratterizzano la formazione della persona e concorrono a rendere efficace la prestazione professionale insieme alle competenze di base e a quelle specificatamente tecniche e professionali. Inoltre l'attività di **transizione** per l'inserimento lavorativo o accompagnamento scolastico/formativo consente al giovane di ridurre le difficoltà del primo impatto con un ambiente sociale nuovo, o mantenere aperto il rapporto col sistema scolastico e di formazione professionale in termini di educazione e formazione.

Le competenze di quest'area vengono fornite agli allievi presso il Centro di Formazione coinvolto per un totale di ore 30, prevedendo una forte integrazione fra gli insegnanti della Scuola e quelli della Formazione.

Modulo n. 4: "Tirocinio in azienda: Stage"

Lo Stage o tirocinio, momento importante della formazione, è programmato al termine dell'anno scolastico/formativo per una durata totale di 120 ore e costituisce parte integrante dell'intero progetto.

L'obiettivo è quello di:

- permettere agli allievi di acquisire le conoscenze relative all'organizzazione dell'impresa, ai ruoli lavorativi e di vivere la realtà lavorativa nei suoi diversi aspetti: professionali, relazionali, sociali;
- approfondire la formazione mediante il confronto diretto con la realtà trasferendo e adattando sotto la guida del tutor aziendale le conoscenze teoriche e tecnico-pratiche acquisite alla realtà lavorativa e allo specifico aziendale;
- arricchire il processo di apprendimento e lo sviluppo professionale dell'allievo e sviluppare la capacità di autoformazione.

Lo Stage o tirocinio verrà svolto presso aziende locali dei comparti elettrico e meccanico.

Corso per **INSTALLATORE / MANUTENTORE DI IMPIANTI TERMOIDRAULICI**

Modulo 1: Sviluppo delle competenze di base

Area linguistico comunicativa:

Italiano/Inglese/Storia-Geografia/Diritto ed economia/Cultura religiosa

Italiano: Docenti Scuola Secondaria Superiore - Ore: 120

Contenuti:

- Abilità di lettura e di scrittura rispetto ad una variegata tipologia di testi che tengano conto dell'uso sociale della lingua.
- Abilità di trasferimento dal linguaggio iconico e grafico al linguaggio scritto e viceversa.
- Abilità nell'identificazione e nell'uso di diverse tipologie di scrittura: descrivere, spiegare, riassumere.

Inglese: Formatori CFP - Ore: 90

Contenuti:

- Verbo essere e avere (ed altri usi di "to have")
- Presente semplice (forma affermativa, interrogativa, negativa)
- L'alfabeto
- Uso di "c'è" - "Ci sono"
- Articolo determinativo e articolo indeterminativo
- Aggettivi possessivi e dimostrativi
- Formazione del plurale
- Il presente progressivo

- Passato remoto del verbo essere ed avere
- Verbi modali (Must-Can-Have to Should)
- Esprimere necessità (Need)
- Genitivo sassone
- Uso di "Some e Any"
- Passato remoto dei verbi regolari ed irregolari
- Pronomi personali complemento
- Preposizioni di luogo
- Avverbi di tempo
- Comparativi e superlativi
- Il futuro
- Letture e traduzioni relative ad argomenti di tipo tecnico.

I suddetti argomenti sono inseriti all'interno di determinate funzioni e contesti che hanno come obiettivo la lettura e l'interpretazione di testi tecnici o documenti autentici (istruzioni per l'uso e manutenzione di macchine, attrezzature, dispositivi, ecc.).

Storia-Geografia: Docenti Scuola Secondaria Superiore - Ore: da sviluppare attraverso eventuali moduli integrativi

Contenuti:

- Dalla storia alla preistoria
- Le civiltà
- L'Europa e l'Italia prima di Roma
- Elementi di geografia politica ed economica.

Diritto ed economia: Formatori CFP - Ore: 60

Contenuti:

- Conoscenza del concetto di costituzione.
- Conoscenza dell'evoluzione storica dello stato costituzionale, dello stato liberale, dello stato liberal - democratico, dello stato sociale.
- Lo Stato Italiano dal liberalismo al fascismo; dal fascismo alla resistenza ed alla costituzione democratica.
- Conoscenza delle problematiche dei diritti umani, dei diritti e doveri.

Cultura religiosa: Formatori CFP - Ore: 30

Contenuti:

- La religione
- Storia delle religioni
- La religione Cattolica: le tappe della storia della salvezza.

Area logico / scientifica: matematica / Fisica /Chimica /Informatica

Matematica: Docenti: Scuola Secondaria Superiore - Ore: 120

Contenuti:

- Abilità nello svolgere operazioni matematiche ed algebriche.
- Geometria piana e solida
- Rappresentare graficamente sistemi e calcolo delle grandezze relative.

Informatica: Formatori CFP - Ore: 90

Contenuti:

- Informatica di base: struttura del PC e principio di funzionamento, il sistema operativo, le periferiche
- Uso del personal Computer
- Impiego SW correnti: Office Professional.

Fisica/Chimica: Docenti: Scuola Secondaria Superiore - Ore: da sviluppare attraverso eventuali moduli integrativi

Contenuti:

- Unità di misura fondamentali
- Elementi di meccanica: statica, cinematica, dinamica
- Elementi di ottica, termologia, luce, ecc.
- Composizione della materia
- Linguaggio chimico
- Cenni sui composti chimici.

Modulo 2: Sviluppo delle competenze tecniche pre - professionalizzanti

Area tecnico-operativa:

Tecnologia, Disegno, Lab. lavorazioni meccaniche, Lab. di saldatura

Tecnologia meccanica: Formatori CFP - Ore 120

Contenuti:

- Tecnologia di processo
- Caratteristiche fisico - chimiche dei metalli e leghe metalliche,
- Produzione dei metalli: acciai, ghise e loro classificazione
- Caratteristiche meccaniche e tecnologiche, classificazione degli utensili, materiali costruttivi e tipologie
- Strumenti di misura e controllo: concetto di misura, valore nominale e tolleranza, parti dello strumento e scale di lettura, attività relative alle procedure di collaudo.
- Macchine utensili impiegate nelle lavorazioni a freddo e a caldo
- I processi di saldatura: elettrica e a gas
- Tecnologia termoidraulica: materiali, attrezzature di base dell'operatore termoidraulico
- Impianti per abitazioni civili.

Disegno: Formatori CFP - Ore: 90

Contenuti:

- Norme tecniche convenzionali per la rappresentazione dei disegni
- Norme UNI sulla rappresentazione di P.O.
- Esecuzione di disegni con strumenti tradizionali
- Sezioni, quotatura con indicazione delle tolleranze dimensionali, di forma e posizione

- Rilievo dal vero semplici particolari meccanici mediante schizzi con le indicazioni per le lavorazioni
- Introduzione alla grafica computerizzata: AutoCAD.

Oleodinamica e Pneumatica: Formatori CFP - Ore: 60

Contenuti:

- Principi di oleodinamica e pneumatica
- Componentistica di oleodinamica e pneumatica
- Esecuzione e montaggio di circuiti.

Lavorazioni meccaniche: Formatori CFP - Ore: 180

Contenuti:

- Lavorazioni al banco di limatura
- Lavorazioni di foratura, maschiatura, alesatura, lamatura, smussatura
- Taglio con seghe a mano e a macchina
- Lavorazioni di montaggio di semplici particolari di componenti termoidraulici
- Eseguire su fresatrice la squadratura a misura dei particolari, eseguire degli spallamenti
- Eseguire su tornio operazioni per tornitura esterna a misura di intestatura, cilindatura, spallamenti, gole, smussi, raccordi con pezzo sostenuto a sbalzo e tra le punte.
- Eseguire su tornio operazioni di tornitura interna ed esterna, di foratura, di alesatura, spallamenti, gole, smussi.
- Impiego di attrezzature di corredo
- Informazioni relative alle fasi di lavorazione (cicli)
- Parametri di taglio e semplici calcoli per V_t , A_v e P_p
- Antinfortunistica: sicurezza sul lavoro (norme di comportamento, sistemi di protezione individuale, ...)
- Rischi e prevenzione nei luoghi di lavoro.

Saldatura/CNC: Formatori CFP (moduli alternati) - Ore: 150

• Contenuti (Saldatura):

- Le attrezzature e le macchine per la saldatura elettrica e ossiacetilenica
- Esercitazioni di saldature elettrica: materiali, preparazione dei pezzi da saldare, saldatura in piano
- Esercitazione di saldatura ossiacetilenica: materiali, preparazione dei pezzi da saldare, saldatura in piano
- Antinfortunistica: sicurezza sul lavoro (norme di comportamento, sistemi di protezione individuale, ...)
- Rischi e prevenzione nei luoghi di lavoro.

• Contenuti (CNC):

- Introduzione al C.N.
- La programmazione I.S.O.
- Programma di simulazione "Editrice San Marco"
- Prova programma

- Lavorazione in automatico del pezzo.
- Controllo qualità ed eventuale recupero anomalie.
- Per il CAD/CAM: Dimostrazione di un ciclo produttivo aziendale comprendendo la progettazione del particolare meccanico assistito dal computer (CAD).

Modulo 3: Area di Progetto della persona

Formazione orientativa: Formatori CFP e docenti Scuola Secondaria Superiore - *Ore: 30*

Contenuti:

- Conoscenza di sé e bilancio delle potenzialità e competenze
- Rappresentazione del giovane nella situazione socio-anagrafica
- iter scolastico, area cognitiva e test di profitto
- area socio affettiva con scheda di autopercezione
- bilancio dell'esperienza scolastica
- attese e motivazioni personali sul progetto personale
- Dinamica di gruppo, struttura dei ruoli e leadership, regole democratiche
- Tecniche del problem solving, il processo di fronteggiamento
- Il mercato del lavoro locale
- Sviluppo scolastico in funzione degli obiettivi didattico-formativi.

Modulo 4: Area esperienziale

Tirocinio in azienda: Formatori CFP - *Ore: 120*

Contenuti:

- permettere agli allievi di acquisire le conoscenze relative all'organizzazione dell'impresa, ai ruoli lavorativi e di vivere la realtà lavorativa nei suoi diversi aspetti: professionali, relazionali, sociali;
- approfondire la formazione mediante il confronto diretto con la realtà trasferendo e adattando sotto la guida del tutor aziendale le conoscenze teoriche e tecnico - pratiche acquisite alla realtà lavorativa e allo specifico aziendale;
- arricchire il processo di apprendimento e lo sviluppo professionale dell'allievo e sviluppare la capacità di autoformazione.

QUADRO ORARIO 1° ANNO CFP e ITIS			
DISCIPLINE DI BASE	Ore sett.	Ore anno	Docenti
Religione/Attività alternative	1	30	Formatori CFP
Italiano	4	120	Docenti ITS
Lingua straniera	3	90	Formatori CFP
Storia /Geografia/Scienze della Terra			Docenti ITS
Diritto ed Economia	2	60	Formatori CFP
Fisica / Chimica			Docenti ITS
Matematica	4	120	Docenti ITS
TOTALE ore	14	420	
DISCIPLINE DI INDIRIZZO			
Tecnologia di processo	3	90	Formatori CFP
Disegno tecnico	3	90	Formatori CFP
Oleodinamica e pneumatica	2	60	Formatori CFP
Informatica di base e di processo	3	90	Formatori CFP
Lab. lavorazioni a freddo	6	180	Formatori CFP
Lab. lavorazioni saldatura/CNC	5	150	Formatori CFP
TOTALE ore	22	660	
AREA DI PROGETTO			
Competenze trasversali e di orientamento (diagnostiche, sociali, problem solving ..)	1	30	Formatori CFP Docenti ITS
TOTALE COMPLESSIVO ore	36	1.080	
AREA ESPERIENZIALE			
Tirocinio in azienda a completamento delle 1200 ore previste dal piano Provincia	40	120	Formatori CFP
Totale ore corso		1.200	

Corso per **ELETTICISTA PER IMPIANTI CIVILI E INDUSTRIALI**

La strutturazione del corso è analoga alla precedente, e perciò si ritiene conveniente traslasciarla.

Integrazione formazione e lavoro nel CFP CNOS-FAP di Misterbianco

FRANCESCO
MAJORANA

Il contesto in cui opera il Centro

Il CFP di Misterbianco nasce nel 1985 sulla spinta di un gruppo di giovani che, partendo da un'esperienza ecclesiale di comunità al servizio di un territorio della periferia ovest di Catania, decidono di dedicare la propria vita professionale ai giovani, uomini e donne, che vivono nelle frazioni di Misterbianco. Pare opportuno dedicare un poco di spazio alla descrizione, seppur sommaria, del contesto territoriale e sociale in cui si è operato in questi anni proprio per l'enorme influenza che questo territorio ha avuto e continua ad avere nella vita e nello sviluppo del Centro.

Le frazioni di Misterbianco contano oggi circa ventimila abitanti, molti considerato il fatto che trent'anni fa erano circa quattrocento, troppi se si pensa che il 90% delle abitazioni è abusivo. Negli ultimi anni l'amministrazione comunale si è impegnata nel rendere strutturalmente più vivibili i quartieri: vi funzionano, anche se con problemi, un asilo nido, scuole elementari e medie, sono state create piazze e spazi

Nel contesto dei processi di integrazione tra formazione professionale e mondo del lavoro, l'esperienza del CFP Romero di Misterbianco CT descrive l'itinerario di avvicinamento tra i due mondi in un ambiente difficile e pieno di diffidenze, fino alla realizzazione di un progetto sviluppato nel quadro dell'iniziativa Comunitaria Occupazione Youthstart, che ha portato alla creazione di un "Ristorante d'applicazione", inteso come spazio all'interno del quale il giovane vive un'esperienza formativa basata sulla realizzazione piena del processo produttivo. Si tratta di un ristorante vero e proprio, con una vera clientela da accogliere e servire, con piatti da preparare e presentare adeguatamente.

* Progettista presso il CNOS FAP Regione Sicilia - CFP di Misterbianco (CT)

dedicati alle attività ludiche dei bambini, le strade sono asfaltate. Resta immutato e tale resterà per lungo tempo, uno dei problemi più forti anche se meno percepiti tra gli abitanti: la mancanza di una radice comune, di un'identità definita, il senso di appartenenza ad una comunità civile. Frutto di un'immigrazione proveniente dai paesi dell'interno della Sicilia, il quartiere è nato spontaneamente, senza piano regolatore, arricchendo chi ha lottizzato terreni inutilizzabili altrimenti (si tratta infatti di *sciara*, pietra lavica), divenendo un agglomerato di case e persone.

È facile individuare le **problematiche** più stringenti e maggiormente bisognose di risposte concrete. A questo proposito vengono riportati i dati di una piccola ricerca svolta tra il '95 ed il '96 tra i giovani che frequentano il CFP.

- Il problema più evidente è quello del **lavoro**, lavoro che non c'è e se c'è è spesso nero o quantomeno grigio. Il 7% dei padri degli allievi del CFP ha perso il proprio lavoro o si trova in una condizione di grave crisi. Si tratta di operai di industrie che hanno chiuso le attività produttive o di muratori e manovali sommersi dalla crisi del settore edilizio e dalla fine dei grandi appalti pubblici. Il 56% dei giovani, ragazzi e ragazze, sono inoccupati; è vero che ci si iscrive nelle liste di collocamento anche se si sta ancora frequentando la scuola superiore, ma è altrettanto vero, ed il problema non è certo circoscritto alle frazioni di Misterbianco od alla provincia di Catania, che l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro rappresenta un'emergenza a livello Europeo, anche se con dimensioni del problema diverse, ed uno degli ostacoli maggiori ad una qualunque progettazione di se stessi che voglia essere significativa. Sul piano del lavoro ancora più difficile è la condizione femminile, solo l'8% delle madri dei nostri allievi lavora e se è difficile trovare un lavoro per un giovane, risulta quasi impossibile per una ragazza.
- Le prospettive possibili sembrano essere solo due: un matrimonio, più o meno precoce, per le ragazze visto come opportunità di "liberazione" dalla famiglia, un lavoro, qualunque esso sia ed a qualunque condizione per i ragazzi. Baristi che lavorano per 100.000 lire alla settimana, muratori e meccanici per auto e moto che lavorano per cifre molto simili, ambulanti, più o meno abusivi, che frequentano i mercati rionali. Altissimo è il rischio di una devianza conclamata fatta di piccoli furti o scippi o, in alternativa, di una marginalità nei confronti di un sistema di valori che propone modelli e stili assolutamente irraggiungibili per loro.
- Altro problema, in parte collegato al primo è quello **culturale**. Possiamo parlare di una condizione di vera e propria povertà culturale che condiziona il presente ed il futuro degli allievi del Centro. Dalla nostra piccola indagine è emerso come oltre il 70% delle famiglie possiede un video registratore, il 45% ne possiede due, ma solo il 15% ha un'enciclopedia a casa e solo il 5% l'ha utilizzata nel corso dell'ultimo anno, l'80% non ha libri ed il 90% dei ragazzi non è mai stata all'estero, ma il 70% di loro ha un parente emigrante.
- Sul piano dell'esperienza scolare il 35% dei ragazzi ha subito un bocciatura ed ha un vissuto estremamente negativo rispetto all'istituzione

scuola e di riflesso manifesta un'autostima molto bassa anche per ciò che riguarda le attitudini allo studio.

- Anche il "clima" culturale più ampio pone notevoli interrogativi a causa di una cultura mafiosa che è presente e che si manifesta non sempre in maniera eclatante e facilmente individuabile, ma è spesso sottile e quindi più pericolosa. Tale clima influenza negativamente la fiducia nel futuro e nelle istituzioni, la possibilità di immaginarsi imprenditori di se stessi, la possibilità di una relazione positiva con le istituzioni educative, la qualità delle relazioni tra i giovani spesso improntata alla violenza.
- Più controverso il ruolo assunto dalla famiglia. Da una parte emerge una fondamentale funzione di ammortizzatore capace di mantenere, anche a prezzo di enormi sacrifici, i figli garantendo loro una, altrimenti impossibile, sussistenza. D'altra parte questo comporta il replicare schemi e condizionamenti che non favoriscono un processo di autonomia e, molto spesso, costringono le donne entro schemi che non lasciano spazio alla crescita personale ed alla costruzione di un progetto di vita e professionale personale.

Se le criticità del contesto sono evidenti, per avere una visione chiara non è possibile disconoscere l'insieme delle *opportunità* e dei punti di forza che sono senz'altro presenti.

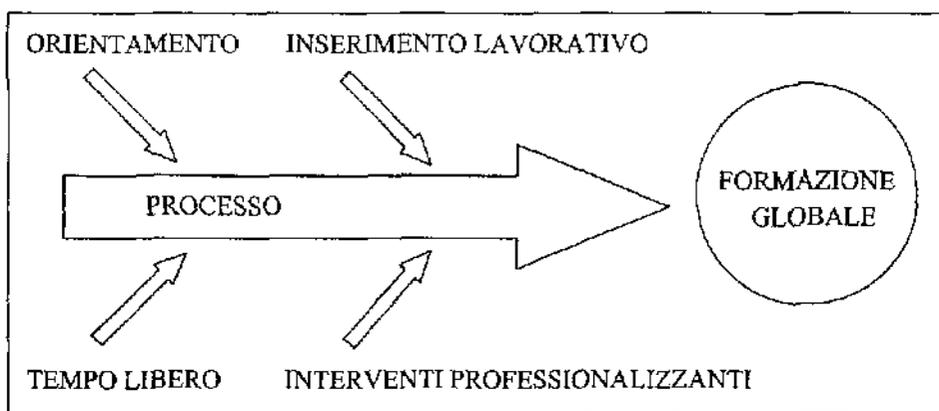
- La città di Catania, nel suo complesso, vive un periodo di grande rilancio economico e sociale. Due sono i settori che guidano questa ripresa: la *micro elettronica*, si parla infatti di una *silicon valley* alle falde dell'Etna, ed il **turismo**. Negli ultimi anni il numero delle presenze di turisti italiani e stranieri è cresciuto del 10% ed attraverso programmi specifici (Urban ed il Patto Territoriale) si sta cercando di incrementare tutto il comparto.
- Dal punto di vista **sociale**, il recupero di parte del centro storico ed una maggiore coscienza civile fanno ben sperare per il futuro. Ancora molto resta da fare per le periferie che al momento sono ancora ai margini di questa rinascita, ma sicuramente il clima complessivo è migliorato rispetto a qualche anno fa.

Il Centro Formazione Polifunzionale

Nei suoi quindici anni di storia il CFP di Misterbianco si è profondamente rinnovato sotto molti punti di vista, segno di una continua ricerca di innovazioni organizzative e metodologiche che hanno permesso di meglio rispondere ai pressanti bisogni che venivano dall'ambiente circostante. Tali innovazioni hanno riguardato l'organizzazione del Centro che ha adesso due sedi operative (una a Misterbianco ed una nel centro storico di Catania) e la sua funzione dirigenziale (si è passati da una direzione condivisa tra due persone, ad una direzione singola con uno staff, per finire ad una direzione che, in un modello organizzativo che non esiste in altri CFP, è di

gruppo). Sul piano metodologico, alla fine degli anni ottanta, il CFP ha abbracciato la modularietà e attualmente sta sviluppando, con grande fatica, un sistema di personalizzazione dei percorsi e di individualizzazione degli apprendimenti. Si è iniziato lo studio e l'applicazione di un proprio sistema di crediti formativi, in attesa di una regolamentazione del sistema delle Unità Formative Capitalizzabili. Il CFP ha sviluppato una rete di relazioni con il mondo delle aziende, che ha consentito di iniziare già da molti anni una serie di esperienze di integrazione con il mondo del lavoro di complessità sempre crescente e che verrà meglio sviluppato ed approfondito più avanti.

Sul piano della filosofia complessiva, rimanendo fedele ai modelli ispiranti, estremamente difficili da seguire, Don Bosco e Mons. Oscar Romero, il Centro di Formazione Professionale sta traghettando verso un Centro di Formazione Polifunzionale. Intende cioè ispirarsi non ad un modello agenziale - creazione di una struttura *hard* ridotta, ricerca di risorse specialistiche all'esterno, solo sulla base delle necessità, per offrire una moltitudine di servizi a tutti i soggetti del territorio - ma trasformarsi in un Centro all'interno del quale i giovani, in particolare coloro che si trovano in una condizione di svantaggio, possono trovare più servizi, che in un processo armonico, favoriscono la crescita globale della persona. Tale concezione filosofica può essere descritta graficamente così:



Il presente intervento cercherà d'analizzare le possibilità d'integrazione tra due aree fondamentali: interventi formativi e inserimento lavorativo. Tali aree sono state ritenute fondamentali sin dai primi anni dalla fondazione del Centro tanto che, in un contesto regionale che riteneva impossibile, per motivi legati al sistema burocratico e/o alla poca sensibilità delle aziende, un qualunque tipo di raccordo con il mondo produttivo, in un continuo crescendo sono state organizzate nei primi anni visite guidate, poi gli stage, poi i tirocini formativi, per giungere a percorsi formativi in alter-

nanza con risultati assolutamente soddisfacenti sia per i giovani come pure per le aziende. Iniziare non è stato semplice, perché sembravano insormontabili sia gli ostacoli posti dai referenti istituzionali che non avevano alcuna esperienza in tal senso, sia la diffidenza delle aziende che, solo dopo un paziente lavoro di convincimento, hanno accettato di accogliere i giovani in formazione.

Pian piano ci si è resi conto che, quanto dicevano i formatori delle regioni del Nord, Veneto in testa, era realizzabile e poteva rappresentare una grande occasione di crescita per il Centro, ma soprattutto per i giovani.

Le motivazioni e le modalità dell'integrazione dei sistemi

Probabilmente le motivazioni che giustificano lo sforzo, progettuale prima e la concretizzazione di azioni congruenti poi, della costruzione di un sistema di relazioni con il mondo del lavoro, possono essere più numerose di quelle individuate nel progetto del Centro. Le seguenti sono, probabilmente, le più significative maturate nell'esperienza del Centro di Misterbianco:

1. la possibilità di vivere una parte del tempo, che il giovane ha dedicato alla sua formazione professionale, all'interno dell'azienda permette una maggiore **consapevolezza** del percorso effettuato e delle competenze acquisite sul piano tecnico. È il momento in cui, al di là delle valutazioni effettuate presso il Centro nelle attività di laboratorio, il giovane può dire "sono o non sono capace di ...";

2. all'interno dell'azienda il giovane ha la possibilità di **integrare nuove competenze** grazie alla presenza di macchinari ed attrezzature diverse da quelle che trova al CFP;

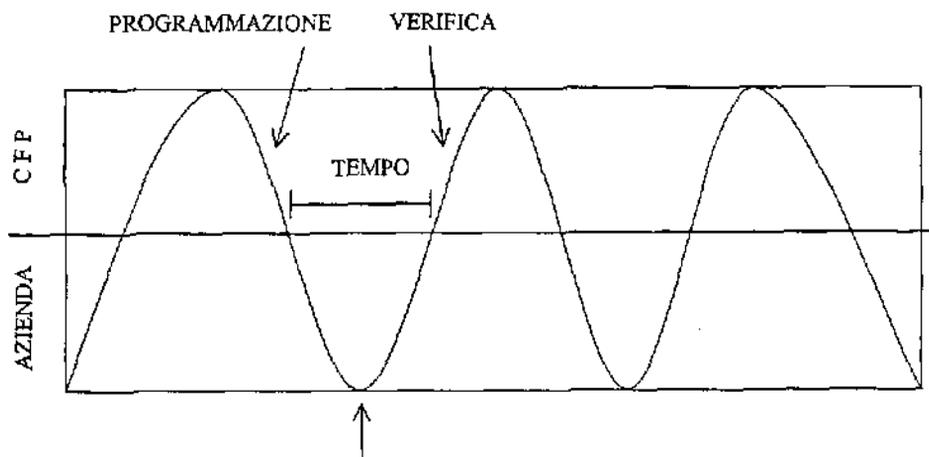
3. il confronto con l'azienda rappresenta uno stimolo all'**aggiornamento** ed alla **formazione continua** dei formatori;

4. la ricaduta più significativa risiede nel fatto che l'esperienza in azienda contribuisce allo **sviluppo delle competenze trasversali e personali** che costituiscono la base senza la quale i rischi di fallimenti successivi crescono in maniera esponenziale. Il giovane sviluppa l'autostima, la capacità di relazionarsi positivamente con il datore di lavoro e con i colleghi, impara a resistere allo stress, comprende l'importanza della puntualità e dell'affidabilità, cresce nell'assunzione di responsabilità.

Il raggiungimento di tali obiettivi resta condizionato in maniera determinante da una serie di fattori che il CFP può controllare in parte. Si tratta innanzitutto di operare una selezione delle aziende: ognuna di esse può e deve trarre vantaggio dall'opera del giovane, ma deve altresì garantire la possibilità di apprendere, la congruenza delle mansioni con il profilo professionale di riferimento, la sicurezza in tutte le fasi, la disponibilità al confronto con il tutor e con i formatori del CFP.

Un secondo elemento da tenere presente è il fattore tempo: il sistema di

alternanza può dare i migliori risultati, perché consente di interpolare l'esperienza alla verifica ed alla programmazione come è possibile notare attraverso il seguente schema:



Se l'ampiezza del tempo nelle oscillazioni tra il lavoro in azienda e quello svolto presso il CFP è troppo ampia, i momenti della programmazione e della verifica dell'esperienza e degli apprendimenti in azienda ha poco senso. In un'esperienza aziendale della durata di un mese, quanto programmato insieme agli allievi presso il CFP viene realizzato in un arco di tempo eccessivo e sarà verificato soltanto al rientro, impedendo di fatto i necessari aggiustamenti e le opportune correzioni al percorso. Tutto ciò è particolarmente vero quando ci si accosta alla possibilità di far incontrare ai giovani il mondo del lavoro spogliandosi della presunzione che l'azienda possa adeguarsi ai metodi, ai tempi, ai contenuti, alla progressione dell'attività di formazione.

I francesi, descrivendo i diversi modelli possibili di alternanza, fanno riferimento a due macro tipologie: giustapposta ed integrata. Nel *modello giustapposto* i due sistemi restano separati tra di loro, l'unico elemento di unione è rappresentato dal giovane che trascorre una quota, più o meno significativa, di tempo all'interno dell'azienda. Conclusa questa fase, il giovane rientra al CFP dove riprende il percorso formativo previsto. Il *modello integrato* prevede, invece, numerose interconnessioni tra i due sistemi e, per fare ciò, è necessario modificare profondamente l'organizzazione del percorso formativo. Tale modello può essere così schematizzato:

SISTEMI	CFP	AZIENDA
MISSIONE	FORMAZIONE	PRODUZIONE
STRUMENTO DI PROGRAMMAZIONE 1	GUIDA CURRICULARE	PROCESSO PRODUTTIVO
STRUMENTO DI PROGRAMMAZIONE 2	PROCESSO PRODUTTIVO	PROCESSO PRODUTTIVO

Se ci si pone nell'ottica del dialogo tra i sistemi, in una concertazione che produce prassi significativa e positiva per i giovani, non si può trovare come terreno di base quello della missione, che è e deve restare diversa.

Il terreno sul quale fondare questa relazione virtuosa è quello degli strumenti di programmazione. Adottare il processo produttivo del settore di riferimento come strumento di programmazione dell'attività formativa del CFP significa innanzitutto uscire dal meccanismo, proprio della scuola, di un'organizzazione delle attività fatta di obiettivi e contenuti didattici. Si tratta di passare dal modulo alla situazione problema, intesa come fase del processo produttivo, dall'obiettivo alla competenza, dai contenuti ai compiti.

Il progetto ETC-REN

Finanziato dalla Commissione Europea DG V e dal Ministero del Lavoro nel quadro dell'Iniziativa Comunitaria Occupazione Youthstart, il progetto ETC-REN (Employment Training and Change - Restaurant of Europe Network) è frutto della precedente esperienza maturata all'interno di un altro progetto Youthstart "Youth Lift". Con tale progetto, insieme ai partners di ora ed altri, si sono sviluppati strumenti formativi (guide curriculari, metodologie, strumenti di analisi e di intervento) che consentissero lo sviluppo integrato di competenze professionali e trasversali. Divisi in tre gruppi di lavoro sono state sviluppate le guide degli installatori impianti elettrici (comune al CNOS-FAP ed ai partners francesi e portoghesi), dell'aiuto cuoco (francesi, tedeschi e spagnoli) ed una raccolta di strumenti per lo sviluppo della motivazione da utilizzare prima, durante e dopo il percorso formativo.

Con il progetto ETC-REN l'obiettivo è quello di individuare nuove forme capaci di modificare il sistema della Formazione Professionale e, lo strumento ideato, è la costituzione di una rete europea di "Ristoranti d'applicazione".

Il "Ristorante d'applicazione" viene inteso come spazio all'interno del quale il giovane vive un'esperienza formativa basata sulla realizzazione piena del processo produttivo. Si tratta di un ristorante vero e proprio, con una vera clientela da accogliere e servire, con piatti da preparare e presentare adeguatamente.

Prezioso è stato il confronto con i nostri partners.

Il **Kiez Kuchen** di Berlino è un'organizzazione non-profit facente parte di *Bildungsmarkt e.V.* che si occupa della formazione professionale di giovani svantaggiati nel settore della ristorazione. Gestisce otto ristoranti in varie parti della città e produce 1200 pasti al giorno; di questi ottocento sono destinati agli ospedali, ai centri di accoglienza per profughi ed immigrati, i restanti quattrocento sono venduti al pubblico. È stato molto interessante esaminare il funzionamento di un'organizzazione tanto complessa e che, con forza, resta fedele ad un modello di intervento sociale con un pubblico che resta escluso dai percorsi del sistema duale perché non trova spazio nelle aziende.

Il secondo partner, il **Centre Formation Apprentissage** della *Chambre de Metiers de la Corse du Sud* di Ajaccio, con la sua presenza è stato indispensabile per lo sviluppo del progetto. Il vedere realizzati in pieno nella loro azione formativa i concetti pedagogici di personalizzazione del percorso, di individualizzazione, di autoapprendimento è stato motivo di grande stimolo e opportunità reale di importazione di buone prassi.

Una formazione che prevede la vendita al pubblico dei prodotti della formazione non costituisce un'innovazione in senso assoluto a livello europeo: esperienze significative esistono in Danimarca, in Germania, nel Regno Unito ed in Francia. I settori in cui si è sperimentato tale modello con pieno successo sono i più svariati ed i risultati ottenuti, che confermano quelli da noi osservati, sono da individuare:

- nella acquisizione di una piena responsabilità da parte del giovane, che si sente protagonista di ciò che succede;
- nello sperimentare, da parte del giovane, la gratificazione data dal successo, dall'essere artefice di ciò che viene servito e di come viene servito, nella relazione con una clientela che può gradire, ma che può anche essere insoddisfatta;
- nel riconoscimento al giovane di una forma di retribuzione che non è assistenza, gettone di presenza o indennità, ma riconoscimento del lavoro svolto;
- nella piena integrazione di ciò che viene fatto nel CFP con quanto realizzato in azienda, ma con una differenza sostanziale che contraddistingue e che continuerà a dare identità al lavoro svolto nel CFP: l'attenzione fondamentale al giovane, piuttosto che al prodotto da servire, alla formazione, piuttosto che alla produzione.

Permangono delle difficoltà soprattutto di carattere burocratico ammini-

strativo: manca un regolamento che disciplini la vendita dei prodotti della formazione — sebbene nella regolamentazione prodotta dal Ministero del Lavoro per i progetti finanziati dal FSE si faccia esplicito riferimento alla vendita di tali prodotti — ed i referenti locali si trovano impreparati ad affrontare una situazione che è del tutto nuova per loro.

I Centri di formazione e produzione — ma è anche un problema trovare dei termini che meglio sintetizzino questo tipo di formazione — possono diventare un modello di riferimento interessante nell'ottica dell'integrazione formazione-lavoro e trovare la stessa diffusione che hanno in altri paesi dell'Unione.

Ma a patto che vengano rispettate tre condizioni:

1. primato della formazione sulla produzione. Se è possibile fare formazione, a titolo d'esempio, producendo al tornio 20 pezzi al giorno, non è possibile, per far fronte ad un ordine, passare a cinquanta pezzi al giorno;

2. trasparenza nel bilancio. Deve essere mantenuta la natura non-profit degli Enti di formazione ed ogni entrata deve essere utilizzata per garantire un livello stabilito di retribuzione per i giovani o reinvestita in attrezzature relative al processo produttivo;

3. principio della concorrenza. Se i Centri di formazione e produzione possono divenire uno strumento di politica attiva del lavoro, non possono diventare motivo di difficoltà per le aziende dello stesso settore produttivo che restano partner fondamentale per garantire la qualità dell'intervento formativo e sbocco occupazionale per i giovani. Di qui la necessità di stabilire prezzi che non possano entrare in concorrenza sleale con quelli praticati dalle aziende dello stesso contesto territoriale.

In conclusione, l'esperienza maturata nel progetto ETC-REN porta ad auspicare che la metodologia usata nei Centri di Formazione e Produzione possa trovare opportuna regolamentazione, così come è stato fatto in altri paesi dell'Unione, perché le esperienze possano crescere e consolidarsi. Il metodo di integrazione tra formazione professionale e lavoro sviluppato da tali Centri rappresenta uno dei modelli più interessanti di integrazione tra i due sistemi e può divenire uno strumento vincente per le politiche attive del lavoro.

CENSIS, *Rapporto sulla situazione sociale del paese. 1999*,
Roma, Franco Angeli, 1999, pp. 653.

La società italiana vive un processo di molecolarizzazione dei soggetti e delle dinamiche sociali, che aumenta la libertà e il ruolo delle diverse sfere di autonomia decisionale e che rende orizzontali e a rete (senza gerarchie e triangolazioni in altro) il suo meccanismo di funzionamento. Al tempo stesso, tale processo presenta una grande intima ambiguità in quanto è il luogo tanto della salvezza quanto del pericolo. Infatti, da una parte la molecolarizzazione è oggi l'unico fattore capace di garantire forza al nostro sistema economico e sociale, mentre dall'altra ha gravi rischi di declinarsi e di declinare in fenomeni di atomizzazione, di egoismo, di ingovernabilità che sarebbe sbagliato sottovalutare.

Di fronte a questa ambiguità non resta che gestire il processo in questione con avvedutezza e pazienza, senza farsi prendere (classe dirigente e collettività) dall'impulso semplificatorio ed affidarsi alle soluzioni di principio, quasi ideologiche, cui oggi troppo facilmente si propende. Così da una parte non è corretto indulgere ad ulteriori concessioni di spazio ad una logica di spontaneismo di mercato, visto che essa accentuerebbe l'atomizzazione individualistica e non potrebbe garantire né coesione di fondo, né tessuto intermedio, né uscita dalle attuali insensatezze collettive. È ora di dire che il mercato si va assumendo troppe responsabilità sociali, troppe per una società che per la maggior parte dei problemi da affrontare e risolvere (dall'occupazione giovanile agli anziani, dal flusso migratorio alla microcriminalità)

ha bisogno di processi di integrazione sociale, ed anche di soggettualità pubblica, più che di ulteriore individualismo esercitato in una competizione non sempre trasparente.

Ma sarebbe altrettanto sbagliato dare spazio alla reazione un po' impaurita volta a comprimere il policentrismo delle sfere di autonomia e a "stringere le giunture" attraverso il rilancio della sovraordinazione politica e statutale, compiuto attraverso un rinnovato primato della legalità, dell'etica pubblica, delle riforme istituzionali. Tale rilancio è destinato a restare inefficace in quanto è prigioniero di un'atavica disattenzione a quell'esuberanza delle cose che opera nella vita quotidiana e che tritura tutto quello che ad essa vuole opporsi.

Venendo all'argomento che qui interessa di più, va anzitutto ricordato che il sistema di istruzione e di formazione è stato attraversato negli ultimi anni da un processo di profonda trasformazione. La realizzazione delle riforme ha registrato durante il 1999 una straordinaria accelerazione.

Al di là del significativo valore intrinseco, se si dovessero valutare il clima e gli effetti tangibili della riforma, ci si troverebbe di fronte a uno scenario assai più complesso, decisamente meno brillante rispetto alla ridefinizione del quadro normativo, dove fattori congiunturali, resistenze fisiologiche e disfunzioni storiche stanno progressivamente vincolando e limitando la portata delle innovazioni prodotte. All'origine di tale situazione risiede un insieme di ritardi organizzativi e funzionali che è opportuno tenere presente non solo nell'atto di portare a termine il processo di riforma, ma anche nell'implementazione progressiva delle diverse innovazioni introdotte, sia relativamente al sistema formativo-educativo, sia in termini di integrazione tra politiche educative e politiche attive del lavoro.

G. Malizia

ISFOL, *Rapporto ISFOL 1999*, Formazione e occupazione in Italia e in Europa, Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 583.

Il 1999 si è contraddistinto per l'ulteriore avanzamento del processo di trasformazione del sistema formativo italiano, anche se non tutte le attese sono state esaudite.

Sul versante istituzionale sono state introdotte importanti innovazioni che hanno riguardato sia l'ambito della Formazione Professionale (basti pensare all'introduzione dell'obbligo di formazione fino al compimento dei 18 anni ed al varo dei decreti attuativi sull'apprendistato), sia l'ambito della scuola (con l'avvio del nuovo esame di Stato, l'elevamento dell'obbligo di istruzione e l'approvazione dell'autonomia scolastica), sia infine l'integrazione tra i due sistemi (attraverso l'istituzione dell'istruzione e della formazione tecnico-professionale superiore e la definizione dell'Agenzia per la formazione e l'istruzione professionale).

Il sistema si avvia a cambiare profondamente, anche se sarà necessario molto tempo per rendere concrete le innovazioni introdotte. Negli ultimi anni i processi formali hanno di gran lunga sopravanzato i processi reali, capovolgendo quanto avveniva negli anni '80 e nei primi anni '90, quando la realtà fattuale anticipava costantemente quella politica. Questa inversione frutto di una salutare ripresa del primato dell'azione politica, rischia però di produrre frustrazione tra chi si aspetta un'immediata attuazione della normativa, senza considerare i tempi e i vincoli da affrontare perché le leggi diventino parte integrante del sistema.

Molti sono i tasselli del mosaico della riforma che ancora mancano all'appello. Tra questi un posto di tutto rilievo è occupato dal mancato perfezionamento del regolamento applicativo dell'art. 17 della legge 196. Un'altra componente che ancora deve essere inserita è costituita dalla riforma dei cicli scolastici che consentirà tra l'altro di eliminare la sfasatura tra durata dell'obbligo e percorso scolastico.

L'idea guida di questo così ampio processo riformatore è stata senza dubbio l'integrazione tra i sistemi scolastico, formativo e del lavoro. Questo obiettivo è stato il denominatore comune della maggior parte dei processi di innovazione del sistema che sono stati attuati o progettati in questi anni, a livello sia centrale sia locale; negli ultimi anni vi è stata una diffusione significativa di questi processi realizzati attraverso accordi e protocolli, oppure attraverso sperimentazioni più circoscritte.

Tuttavia, occorre fare ulteriore chiarezza sul modello di sistema formativo integrato che si vuole ottenere. Vanno, infatti, distinte le diverse tipologie di integrazione: c'è un'integrazione fra scuola e lavoro, tra formazione e lavoro e c'è un'integrazione fra scuola e formazione. Rispetto a queste tipologie vanno meglio definiti i diversi livelli di priorità, quando l'integrazione è necessaria, quando l'integrazione è opportuna, ma non necessaria e quando invece è prevalente l'esigenza di far conservare ai soggetti la loro identità.

G. Malizia

CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA. CSSC, *Scuole cattoliche in difficoltà*. Dati, Problemi, Prospettive. Atti del Seminario (Roma, CEI: 24 giugno 1999), Roma, Fidae, 1999, pp.171.

Il presente quaderno contiene gli atti di un seminario promosso congiuntamente dall'Ufficio Nazionale Educazione Scuola e Università (UNESU) e dal Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) della CEI in vista della preparazione dell'Assemblea Nazionale sulla Scuola Cattolica.

Il volume intende esaminare le difficoltà gestionali delle scuole cattoliche che si trovano in una situazione di precarietà e incertezza. Questo genere di problemi risulta particolarmente importante e significativo, non solo perché sembra investire in forma seria e frequente le scuole, ma anche perché una situazione di prolungato disagio gestionale finisce con l'acutizzarsi e provocare la più grave delle conseguenze: la chiusura della scuola stessa.

La pubblicazione raccomanda le seguenti proposte di intervento:

- a) il sostegno alla gestione mediante la costituzione di cooperative sociali, fondazioni, associazioni al fine di evitare la chiusura di scuole cattoliche appartenenti a Congregazioni religiose;
- b) la costituzione di cooperative di soli docenti o di soli genitori o "della comunità cristiana del territorio" per rilevare l'attività dismessa dall'ente gestore e quindi per proporsi come nuovo ente gestore; in questo caso, la cooperativa assume totalmente la conduzione della scuola;
- c) l'affidamento ai movimenti laicali; si tratta anche in questo caso di una soluzione che si è affermata nei casi più gravi, quando cioè si è reso necessario intervenire con un passaggio completo di gestione e con l'acquisto dei locali (o con la stipula di un affitto d'azienda);
- d) la razionalizzazione delle risorse materiali, finanziarie e umane all'interno degli Ordini/Congregazioni: comporta l'adozione di una linea politica interna agli istituti tesa a stabilire dei criteri decisionali in ordine alla presenza dell'Istituto stesso, quali tra l'altro:
 - precedenza di alcune zone (ad esempio sulla base del disagio);
 - possibilità di sviluppare tutto il ciclo scolastico e/o formativo;
 - garanzia, da parte delle altre scuole dell'istituto, di offrire sinergie per sostenere le scuole cui si è data la precedenza;
 - disponibilità al dialogo con il territorio e possibilità di raccordi tra scuole e formazione professionale e quindi di accesso al Fondo Sociale Europeo o ad altre iniziative Regionali;
- e) le esperienze di gestione intercongregazionale: soprattutto là dove si trattasse di istituti la cui importanza per una pastorale d'insieme fosse valutata molto significativa dalla Chiesa locale e dalle comunità cristiane;
- f) l'assunzione da parte delle Diocesi di un ruolo di coordinamento: soprattutto per facilitare un confronto continuativo tra Superiori Maggiori e Chiesa locale e per predisporre in tempo piani di razionalizzazione dell'esistente insieme con i gestori degli stessi istituti.
- g) l'avvio di reti di scuole, sostenute in particolare dalle Associazioni/Federazioni di scuola cattolica, allo scopo di promuovere in sede locale iniziative di collaborazione che portino a un crescente livello di coordinamento e/o a forme associative, per assumere in prospettiva una più marcata fisionomia di "scuole della comunità ecclesiale";
- h) dal punto di vista più strettamente connesso al reperimento di risorse economiche, sembrano proponibili almeno due strategie:

- l'accesso ai contributi pubblici degli Enti locali (Comune, Provincia e Regione) attraverso l'individuazione di percorsi previsti dalle leggi (es.: sul diritto alla studio) e resi operativi da apposite convenzioni che richiedono generalmente l'attivazione dal basso delle necessarie procedure di stimolo e di controllo;
- la costituzione presso la CEI di un fondo di solidarietà per le scuole cattoliche in gravi difficoltà gestionali "di cui si riconosce il valore e la necessità in un piano pastorale d'insieme".

Le appendici contengono i risultati definitivi della prima rilevazione statistica sulle scuole cattoliche. Ricordo in particolare i dati relativi alla CONFAP.

G. Malizia