

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 22 - n. 1 Gennaio-Aprile 2006

EDITORIALE

3

STUDI

MARCO MASI

La materia "istruzione" nel contesto della nuova riforma costituzionale oggetto del referendum ex art. 138 Cost.

19

DOMENICO SUGAMIELE

Il rischio educativo della scuola unica

28

VALERIA ROSSATO

Una panoramica sui sistemi formativi europei: il sistema dell'Albania

36

OSSERVATORIO SULLE RIFORME

SEDE NAZIONALE CNOS-FAP

Normative e sperimentazioni del diritto-dovere nelle Regioni dove opera il CNOS-FAP. Schede di sintesi

59

DARIO NICOLI – GUGLIELMO MALIZIA – VITTORIO PIERONI

Esiti del monitoraggio dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale (sperimentazioni)

65

GUGLIELMO MALIZIA – VITTORIO PIERONI

La sperimentazione dei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte. Primi risultati

96

SANDRA D'AGOSTINO

L'apprendistato per l'assolvimento del diritto dovere: le criticità da superare per rendere esigibile un diritto

109

Documenti di politica scolastica e formativa

120

STRUMENTI

SEDE NAZIONALE CNOS-FAP <i>Schede per l'orientamento</i>	135
---	------------

SCHEDARIO: Rapporti / Libri

RENATO MION <i>Il 39° Rapporto CENSIS sulla situazione sociale del paese: istruzione e formazione professionale</i>	147
--	------------

RENATO MION <i>Rapporto ISFOL 2005. 31enni ai raggi x: spaccato professionale e familiare di una generazione. Scheda</i>	160
---	------------

RECENSIONI	163
------------	------------

Nel presente editoriale ci confronteremo con il lettore su tre questioni che spaziano dagli scenari europei a quelli italiani e regionali e che sono particolarmente rilevanti per il sistema educativo italiano di istruzione e formazione, in questo periodo. Ci riferiamo innanzitutto alle proposte avanzate dall'Unione Europea (UE) e in materia di mobilità professionale, multilinguismo e dispositivi per la trasparenza; in secondo luogo, al cammino che l'Italia sta compiendo per elaborare il Quadro Strategico Nazionale (QSN); in terzo luogo, ai contenuti dei programmi elettorali delle due coalizioni che si candidano a governare nella prossima legislatura. Mentre le proposte dell'UE sulla mobilità professionale, il multilinguismo e i dispositivi della trasparenza contribuiranno a consolidare una dimensione anche europea all'attuale sottosistema di Istruzione e formazione professionale (IeFP) nel nostro Paese, con l'approvazione del QSN, l'Italia deciderà sulla destinazione delle risorse europee nelle varie Regioni per i prossimi sette anni; le scelte del futuro Governo e quelle delle Regioni nei confronti degli attuali percorsi sperimentali triennali di formazione professionale iniziale, infine, saranno alla base dell'affermazione del sottosistema di IeFP, oppure della proposta di una nuova e generica scolarizzazione.

1. Mobilità professionale, multilinguismo, dispositivi europei per la trasparenza

1) Il 2006, anno della mobilità professionale

La Commissione europea ha proclamato il 2006 l'anno della mobilità professionale.

Il lancio ufficiale è stato programmato per il mese di febbraio. Nei vari mesi del 2006 si attiveranno convegni, sportelli, eventi, conferenze, il Job Fair Europe che a settembre porterà manifestazioni e fiere del lavoro in oltre 100 importanti città d'Europa, iniziative per l'eliminazione delle restrizioni, premi all'organizzazione che avrà contribuito maggiormente alla mobilità professionale dei lavoratori.

Pur consapevoli che tali iniziative possono cadere nella retorica, il tema scelto dalla Commissione europea è una vera sfida, soprattutto per l'Italia, definita il "Paese dell'immobilità", dove non si parlano le lingue e dove i figli

tendono a svolgere lo stesso mestiere dei genitori, situazione che solo in tempi vicinissimi a noi registra qualche segnale di controtendenza (Eurispes, 2006). A fronte di una situazione europea, infatti, dove, negli ultimi 30 anni, la quantità di persone che per motivi di lavoro risiede in un Paese diverso dal proprio oscilla intorno all'1,5%, in nove Paesi dell'UE, tra cui l'Italia, il 40% dei lavoratori svolge la stessa attività da più di 10 anni.

Chi opera nel campo educativo e formativo è convinto che l'obiettivo della "mobilità professionale" impegni i docenti e i formatori a favorire una cultura e una pratica di vita e di studio, prima che di lavoro, all'estero sin dalla prima formazione.

L'importanza dell'argomento è tale che da molti è posta a fondamento del successo o dell'insuccesso della stessa UE.

I Centri di formazione professionale in questi decenni hanno messo in atto varie iniziative riconducibili al tema della "mobilità professionale". Tra le più significative si segnalano l'introduzione della dimensione europea come tema didattico e formativo, l'insegnamento della lingua inglese, la promozione di scambi per allievi e formatori nei vari Paesi europei.

L'apprendere almeno una seconda lingua, accanto a quella materna, è la sfida più impegnativa nei confronti dei giovani che frequentano i percorsi formativi, soprattutto quelli della formazione professionale iniziale. Gli Enti di formazione professionale riusciranno a coinvolgere anche questi giovani, ritenuti generalmente più poveri dal punto di vista espressivo?

2) La sfida del multilinguismo

Nell'UE a 25 la lingua più conosciuta è l'inglese (47%), seguita dal tedesco (30%) e dal francese (23%), mentre italiano e spagnolo si fermano al 15%. Il multilinguismo, uno dei principi fondamentali dell'UE fin dall'inizio del processo di integrazione, resta, tuttavia, la vera sfida a fronte dell'aumento delle lingue ufficiali (21 oggi, 23 dopo la prevista adesione di Bulgaria e Romania) e della razionalizzazione delle risorse. La scommessa per le istituzioni scolastiche e formative, dunque, è enorme.

Per la prima volta, tuttavia, il tema viene affrontato dall'Europa mediante la designazione di un apposito Commissario dotato di portafoglio. All'insegna del motto "Quante lingue conosci, tante persone sei", il 22 novembre 2005 la Commissione europea ha adottato quella che è in assoluto la sua prima comunicazione su questa materia, "Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo". Per celebrare l'evento, sul sito interistituzionale dell'UE è stato inaugurato anche un nuovo portale, "Le lingue e l'Europa", al quale è possibile accedere in tutte le lingue ufficiali. Si tratta del primo punto di accesso a tutte le informazioni che riguardano in maniera specifica la tematica.

La Commissione, a sua volta, invita gli Stati membri a fare la loro parte, perché promuovano l'insegnamento, l'apprendimento e l'uso delle lingue attraverso il miglioramento qualitativo degli insegnanti, la facilitazione dell'apprendimento precoce delle lingue, la diffusione della prassi dell'insegnamento di materie scolastiche in una lingua straniera.

Mobilità professionale e competenze linguistiche si sostengono reciprocamente.

Il sistema della formazione professionale ha registrato miglioramenti anche su questo fronte, rinnovando profondamente i percorsi formativi attraverso iniziative di rinforzo sia sull'aspetto comunicativo, sia di collegamento con il mondo del lavoro. Resta solo il compito di proseguire in questa direzione.

3) Dispositivi europei per la trasparenza

Tra le strategie assunte dal Consiglio europeo di Lisbona (Lisbona 2000) si evidenzia, in particolare, quella riguardante l'adozione di strumenti per la trasparenza delle qualifiche al fine di far comunicare i vari sistemi di istruzione e formazione europei.

Si metteva in moto un processo che portava gradualmente alla razionalizzazione degli strumenti esistenti e alla individuazione di nuovi: il curriculum vitae europeo, i supplementi ai certificati e ai diplomi, Europass Formazione, il quadro comune europeo per le lingue.

La Commissione ha risposto a questo invito con una Decisione, approvata dal Parlamento europeo e dal Consiglio il 15 dicembre 2004, che istituisce il quadro unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze, il portafoglio Europass, un portafoglio di documenti pensato per facilitare la mobilità geografica e professionale dei cittadini europei mediante la valorizzazione del patrimonio di esperienze e conoscenze teoriche e pratiche acquisite nel tempo. La decisione intende aiutare (non è un obbligo!) i cittadini a rendere più comprensibili e leggibili le proprie qualificazioni e competenze nella ricerca di un lavoro o nell'inserimento in un percorso di apprendimento in qualsiasi Paese dell'UE o dei Paesi candidati.

Mobilità geografica e professionale dei cittadini, padronanza delle lingue, uso dei dispositivi europei per la trasparenza sono solo alcune delle strategie dell'Europa offerte come altrettante sfide al sistema educativo italiano perché si inserisca sempre più nell'UE.

2. L'Italia dopo l'approvazione del bilancio europeo

1) L'approvazione del primo bilancio europeo a 25

Nel vertice del 17 dicembre 2005 i capi di Stato e di Governo dell'UE hanno raggiunto l'accordo sul bilancio preventivo per il periodo 2007-2013, il primo bilancio europeo a 25. L'intesa raggiunta è apparsa a molti come un segnale di recupero di fiducia e di rilancio dell'integrazione europea rispetto ad altri eventi precedenti, interpretati come una battuta d'arresto. Il "Times" di Londra aveva definito, infatti, l'anno 2005 come un annus horribilis per l'Europa. Molti erano stati i segnali di crisi sottolineati dagli esperti: il "no" al Trattato costituzionale da parte della Francia e dell'Olanda, l'incertezza della ripresa economica, le difficoltà del controllo dei conti pubblici

soprattutto di Germania, Francia e Italia, gli ostacoli crescenti per il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona, il cammino tortuoso della direttiva Bolkestein, ecc.

Le presidenze dell'Austria prima e della Finlandia poi, nel corrente anno, dovranno proseguire nell'azione di governo per ottenere l'approvazione del bilancio da parte del Parlamento, riprendere la discussione sulla Costituzione, monitorare il processo dell'allargamento dell'UE.

2) Le politiche di coesione per la crescita e l'occupazione in Italia

“È un bene per l'Europa e un bene per l'Italia. In particolare per il Sud”. Così ha giudicato l'approvazione del bilancio europeo il Vicepresidente del Consiglio e Ministro degli Esteri, l'on. Gianfranco Fini, mettendo in evidenza i risultati globalmente positivi del negoziato italiano, rispetto alle attribuzioni previste in partenza. Ora in Italia la strada della ripartizione delle risorse, soprattutto quelle del Fondo Sociale Europeo, potrà avere qualche accelerazione, anche se sul tappeto sono ancora aperte le scelte e gli orientamenti che lo Stato e le Regioni dovranno compiere, in particolare sulle politiche per il lavoro e la formazione.

Come è noto, una delle novità della riforma della politica di coesione predisposta dalla Commissione europea e condivisa da tutti i Paesi membri per il periodo 2007-2013 è il tentativo di rafforzare, a livello europeo e nazionale, l'identificazione, la visibilità e la verificabilità degli obiettivi strategici della politica di coesione, e di meglio legarli agli obiettivi di sviluppo fissati nei vertici di Lisbona e di Göteborg.

Stato e Regioni italiane sapranno declinare con equilibrio le politiche di coesione per la crescita e l'occupazione?

In Italia era già iniziato, sotto la regia del Ministero dell'economia e delle finanze - Dipartimento per le politiche di sviluppo e di coesione, il confronto fra Regioni e Stato centrale, per mettere a punto il Quadro Strategico Nazionale (QSN) 2007-2013 che dovrà essere inviato alla Commissione europea, per la sua approvazione definitiva, nel mese di giugno del corrente anno.

La portata strategica di questo periodo di tempo per il futuro della IeFP può essere colta anche dalla conoscenza del cammino che Stato e Regioni stanno percorrendo per giungere all'approvazione del QSN.

Dopo una prima fase caratterizzata dalla organizzazione di seminari tematici e dalla stesura di documenti strategici, è stato approvato, con l'intesa della Conferenza unificata (3 febbraio 2005) e la delibera CIPE (15 luglio 2005), un primo documento dal titolo “Linee guida per l'elaborazione del Quadro strategico nazionale per la politica di coesione 2007-2013”.

Sulla traccia delle indicazioni contenute nelle “Linee guida” e con il coordinamento del citato Ministero dell'economia e delle finanze, è stato predisposto, nel mese di novembre 2005, un primo testo, il “Documento Strategico Preliminare Nazionale. Continuità, discontinuità, priorità per la politica regionale 2007-2013” (DSPN).

I successivi “Documenti strategici preliminari regionali” (DSPR), il “Documento strategico Mezzogiorno. Linee per un nuovo programma Mezzogiorno 2007-2013” (DSM, dicembre 2005) e il DSPN avevano lo scopo di avviare il confronto tecnico e amministrativo per la predisposizione del QSN 2007-2013, strumento in base al quale l’Italia programmerà, per il prossimo settennio, la propria “politica regionale”, ossia l’utilizzo delle risorse che la politica di coesione destinerà al nostro Paese, sia nelle aree del Mezzogiorno, sia in quelle del Centro-nord.

3) Verso la stesura del QSN

Se la tempistica è stata rispettata, in questi primi mesi del 2006 Stato e Regioni dovrebbero essere impegnati nella fase della stesura del QSN. In attesa di conoscere e valutare il testo, in questo editoriale ci limitiamo a richiamare l’attenzione su alcuni orientamenti e sottolineature desunti dai primi documenti che si sono resi disponibili.

a) Un forte coordinamento tra i partner europei e nazionali

La stesura del QSN dovrebbe mettere l’Italia nelle condizioni di superare la prassi delle due programmazioni – la comunitaria e la nazionale –, distinte, anche se con punti di incontro, per procedere, nella programmazione 2007-2013, con un impianto strategico unitario e condiviso sia dallo Stato che dalle Regioni. Inoltre l’Italia dovrebbe superare la concezione quasi gerarchica dell’erogazione dei contributi comunitari – una programmazione tutta discendente, dall’Unione, agli Stati, alle Regioni, agli Enti locali, con la Commissione europea in un ruolo “esterno” che fissa obiettivi e ne verifica l’attuazione – per adottare una impostazione che valorizza, in maniera sinergica, sia il ruolo centrale delle Regioni nel processo di programmazione con il concorso decisivo degli Enti locali e l’indispensabile contributo delle rappresentanze degli interessi privati, sia la responsabilità irrinunciabile dello Stato centrale per perseguire l’obiettivo del riequilibrio economico e sociale fra i territori, in ossequio allo spirito e alla lettera della nuova carta costituzionale.

b) Il concorso “aggiuntivo” e non “sostitutivo” della politica ordinaria (o nazionale)

Gli interventi di “politica regionale”, intesi come parte della politica ordinaria finalizzata alla coesione, al riequilibrio economico-sociale, alla competitività di specifici territori, dovranno avere il carattere della “aggiuntività finanziaria”. In pratica la politica regionale dovrà aggiungersi e non sostituirsi all’azione ordinaria condotta sia dal Centro, sia dalle Regioni.

c) Una prima proposta di priorità suggerite per il 2007-2013

Il DPNS individua tre assi generali di intervento. Il primo, che interessa tutte le aree del Paese e a cui la politica regionale può dare un contributo

determinante, segnala, quale priorità, la promozione della ricerca e dell'innovazione, il potenziamento degli interventi a favore del capitale umano e della tutela dell'ambiente e, infine, la modernizzazione dei mercati e della Pubblica amministrazione. Il secondo riguarda soprattutto il Mezzogiorno e mira all'inclusione sociale e al completamento delle reti e dei nodi logistici. Il terzo, che torna a riguardare tutte le aree del Paese, prevede una programmazione e una progettazione forte e coordinata a livello di territorio, centrata sulle città, sui sistemi produttivi e sulle aree rurali.

d) Un approfondimento su alcuni aspetti dell'Istruzione e della Formazione

Gli approfondimenti relativi all'istruzione e alla formazione si affrontano nel capitolo IV del DSPN.

I due temi sono trattati dai rispettivi Ministeri in maniera distinta e... quasi separata.

- Istruzione

Le conclusioni del seminario preparatorio "Conoscenza per lo sviluppo: il ruolo della scuola e dei processi di apprendimento nelle politiche di sviluppo e coesione", le analisi relative all'evoluzione del contesto tecnologico e dei ritardi significativi accumulati dall'Italia, la lettura critica dell'esperienza della Programmazione 2000-2006, spingono gli estensori della sezione a indicare, quale obiettivo prioritario della prossima programmazione, il miglioramento delle competenze attraverso l'istruzione, soprattutto nelle aree del Mezzogiorno.

La declinazione di questa priorità passa attraverso la promozione di azioni volte a superare le carenze del sistema scolastico, aumentare l'attrattività della scuola, introdurre e diffondere l'uso di nuove tecnologie, potenziare il rapporto tra scuola e territorio, sviluppare la cooperazione transnazionale, favorire lo sviluppo di un'offerta formativa interculturale.

- Politiche attive del lavoro, formazione, occupabilità e adattabilità

Il tema "formazione" è inserito nella più ampia area descritta nel titolo della sezione, dove l'apprendimento permanente, chiamato anche lifelong learning, o apprendimento lungo tutto l'arco della vita, costituisce la priorità fondamentale e la condizione per dare vita a due processi complementari, altrettanto strategici, l'integrazione orizzontale dei sistemi dell'istruzione, della formazione professionale, dell'università e delle imprese attraverso la costituzione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze e dei crediti formativi, coerenti con gli orientamenti europei e l'integrazione verticale, cioè la definizione di standard di conoscenze e di competenze che fanno capo alle diverse filiere professionali.

La declinazione di queste priorità passa attraverso la promozione di una duplice azione politica, quella per il lavoro e l'occupazione e quella per l'istruzione e la formazione, dove quest'ultima è intesa nella sua globalità.

Circa la formazione professionale iniziale o la formazione inerente il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione il testo recita: "assicurare, da parte del sistema della formazione, uno sforzo complementare a quello dell'istruzione, di forte qualità nelle iniziative, da indirizzarsi prioritariamente ai casi in cui gli individui in giovane età non riescano a rimanere all'interno del sistema scolastico". La citazione dell'obiettivo era necessaria perché la sua formulazione sembra richiamare una visione della formazione professionale che si pensava ormai superata, quella della sua subalternità (o complementarità) alla scuola anziché la sua, pur difficile, "pari dignità" con l'istruzione.

Ovviamente, le brevi annotazioni che abbiamo riportato permettono solo una prima conoscenza del dibattito in atto in Italia. Solo la conoscenza approfondita dei successivi documenti e la sintesi operata nel QSN permetterà di conoscere e valutare la strada che l'Italia si sarà data per il prossimo settennio.

3. Il sottosistema di IeFp nei programmi elettorali della Casa delle Libertà (CdL) e dell'Unione

La XIV legislatura è conclusa. In questo quinquennio è stata portata a termine, tra le altre, anche la riforma del sistema educativo di istruzione e formazione, ma solo dal punto di vista ordinamentale.

In particolare, Stato e Regioni debbono adottare ulteriori provvedimenti, altrettanto importanti, perché il sottosistema di IeFP decolli in tutte le Regioni come "sistema nazionale".

Gli Enti di formazione professionale sono stati protagonisti, in questi anni, nel concorrere alla sperimentazione di percorsi formativi triennali e quadriennali. Su questo cammino si confrontano, oggi, la Casa delle Libertà e l'Unione nell'elaborare proprie proposte in materia di politica scolastica e formativa.

1) Le principali istanze degli Enti di formazione professionale in materia di IeFP

Ogni Ente di FP sta seguendo con attenzione gli sviluppi del dibattito pre-elettorale sulle proposte di riforma del sistema educativo nel suo complesso e del sottosistema di IeFP in particolare.

In più occasioni gli Enti, soprattutto quelli aderenti all'associazione FORMA, hanno segnalato ai decisori politici che la vera priorità del sistema educativo di istruzione e formazione italiano è l'alto "spreco scolastico" e che la via maestra per superarlo sta nell'aumento di proposte formative differenziate al posto di quelle omologanti, poiché l'istruzione e la formazione devono rispondere alle sfide che provengono dall'attuale utenza, sempre più disomogenea e caratterizzata dalla crescente presenza degli stranieri.

Una sfida più pedagogica che ordinamentale, dunque. Il sistema educativo italiano, in altre parole, si rinnova nella misura in cui sa elaborare offerte formative differenti, visibili, appetibili e corrispondenti ai diversi stili di apprendimento e ai diversi ambienti vitali dei giovani senza perdere l'unitarietà nella finalità educativa e negli standard di carattere nazionale. Il 16 dicembre 2005, l'Associazione FORMA, il Centro Studi per la Scuola Cattolica e gli Uffici nazionali della CEI (l'ufficio per l'Educazione, la Scuola e l'Università e l'ufficio per i problemi sociali e il lavoro) hanno promosso un seminario di studio dal titolo "La formazione professionale iniziale e il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione", rivolto ai dirigenti e ai politici nazionali e regionali impegnati a vario titolo nell'ambito educativo e formativo. In quella sede, gli Enti di formazione professionale hanno espresso il loro punto di vista:

"A normativa vigente, l'introduzione del diritto dovere di istruzione e formazione si presenta come una novità per il nostro sistema educativo italiano. Da un lato esso rappresenta un rafforzamento e uno sviluppo dell'obbligo formativo con il quale la legge 144 del 1999 poneva il problema di un necessario innalzamento dei livelli di competenza dei giovani in ingresso nel mercato del lavoro. Per altro lato il diritto dovere si costituisce in uno specifico ambito ordinamentale in cui confluiscono, come è noto, i percorsi dell'istruzione, della formazione professionale di competenza regionale, dell'istruzione professionale (o almeno parte di essa) nonché quelli dell'apprendistato.

Risulta così sancito un processo articolato dell'offerta formativa che è presente con diverse modalità pressoché in tutti i Paesi e che l'OCSE già nel 1998, nel rapporto sulle politiche dell'istruzione dedicato all'Italia, sottolineava come anello debole, insieme ai percorsi della formazione continua e permanente, nel nostro Paese.

Più precisamente l'OCSE rilevava, nelle sue raccomandazioni, come fosse importante e necessario:

- riequilibrare l'offerta formativa verso una presenza maggiore di percorsi professionalizzanti;*
- sostenere un apprendistato in grado di essere proposto anche per profili professionali più qualificati;*
- realizzare un compiuto livello terziario di formazione non accademica (la formazione professionale superiore);*
- assicurare a tutti il successo formativo attraverso la rimozione delle cause che danno origine alla dispersione dei talenti personali;*
- incrementare il numero di coloro che accedono ad una istruzione post-secondaria, attraverso l'offerta di percorsi diversificati di istruzione e di formazione.*

L'esperienza di questi anni, in particolare le sperimentazioni messe in atto sui percorsi formativi triennali, le proposte relative ad un ulteriore prolungamento con un quarto anno, la diffusione di prassi di interazione tra il sistema dell'istruzione e il sistema della formazione professionale di competenza regionale, mostrano che i benchmark di Lisbona possono avere,

in questa prospettiva, maggiore chance di essere perseguiti. Di qui la necessità di un'attenzione prioritaria ai processi, ai contenuti e agli aspetti di gestione, rispetto agli aspetti istituzionali, relativi all'esercizio del diritto dovere di istruzione e formazione professionale.

Gli Enti di Formazione Professionale aderenti a FORMA ritengono di aver contribuito, attraverso l'attivazione o la partecipazione alle sperimentazioni promosse dalle Regioni secondo l'Accordo-quadro del giugno 2003, a dare alla formazione professionale iniziale una dignità ordinamentale che si augura possa essere riconosciuta e consolidata nelle varie Regioni sia dal punto di vista del progetto, che ha riscontrato il successo della domanda da parte dei giovani e delle famiglie, sia dal punto di vista dei soggetti, gli Enti di FP, che si sono assunti l'impegno di assicurarne la "qualità dei percorsi", sottoscrivendo anche la "Carta qualità della formazione professionale iniziale per i giovani dai 14 ai 18 anni", promossa e socializzata dall'ISFOL".

Erano queste alcune delle istanze di rinnovamento più avvertite dagli Enti di formazione professionale e presentate ai decisori politici e dirigenziali. A questo punto sembra opportuno approfondire alcuni contenuti delle proposte che hanno elaborato le due coalizioni politiche in materia scolastica e formativa.

2) Il sistema educativo nel programma elettorale dell'Unione
(fonte: www.ulivo.it: Il programma di Governo)

L'11 febbraio 2006 Romano Prodi presentava il programma elettorale dell'Unione dal titolo "Per il bene dell'Italia". Il programma è composto di 281 pagine e articolato in 13 temi. Il tema che ci riguarda è riportato nel capitolo "Conoscere è crescere".

Le parole chiave prevalenti nel programma sono: discontinuità, istruzione, autonomia, diritto di imparare per tutta la vita, protagonisti della scuola.

Discontinuità:

"Apriremo una nuova grande stagione di alfabetizzazione. Solo attraverso l'istruzione possiamo realizzare pienamente l'equità, l'inclusione sociale, la modernizzazione del Paese. Con gli atti dei primi mesi di governo, in radicale discontinuità con gli indirizzi e le scelte del centro-destra, abrogheremo la legislazione vigente in contrasto con il nostro programma" (p. 227).

Istruzione:

"richiederà un serio investimento nell'istruzione. Dovremo sviluppare politiche integrate, ed elaborare un piano finanziario, in rapporto al PIL, per obiettivi strutturali: edilizia scolastica, diritto allo studio, qualificazione degli insegnanti, progetti dell'autonomia, ampliamento del tempo scuola, organico funzionale e stabilità dei docenti" (p. 228).

Autonomia:

“Le relazioni tra le Istituzioni scolastiche autonome, le Autonomie locali e le realtà sociali economiche e culturali del territorio non possono essere risolte in modo burocratico, ma devono promuovere la partecipazione democratica. Proponiamo per questo – a livello provinciale e/o sub provinciale – l’istituzione di Conferenze territoriali apposite. Questa soluzione consentirebbe un esercizio democratico ed efficace delle competenze dei Comuni, delle Province e delle Regioni, in particolare per quanto concerne i piani di organizzazione della rete scolastica, gli interventi integrati di orientamento scolastico e professionale, le azioni a sostegno della continuità e della prevenzione della dispersione scolastica” (p. 229).

Diritto di imparare per tutta la vita: la situazione esistente e le proposte.
Il programma, innanzitutto, fotografa la situazione:

“La situazione italiana è però paradossale: abbiamo, rispetto agli altri Paesi europei, il più basso livello di istruzione, una dispersione scolastica intorno al 30%, carenze nelle discipline matematiche e scientifiche, il minor numero di laureati e di ricercatori, il minor livello di investimenti dedicati ai sistemi formativi, ulteriormente ridotti in questi anni dal centrodestra” (p. 231).

Propone, in secondo luogo, interventi di carattere generale che sono:

- *il portare tutti i ragazzi al conseguimento di un titolo di studio superiore (diploma superiore e/o una qualifica professionale almeno triennale);*
- *una decisa lotta contro la dispersione scolastica e formativa, attraverso l’istituzione di un Osservatorio nazionale sulla dispersione scolastica e sul lavoro minorile;*
- *l’incentivazione di percorsi di studio in discipline matematiche scientifiche, tecnologiche e la partecipazione degli adulti a percorsi di apprendimento permanente (p. 231).*

Più in particolare, per i sistemi dell’Istruzione, della formazione professionale, dell’Università, propone:

- *“elevare l’obbligo di istruzione gratuita fino a 16 anni (primo biennio della scuola superiore)”;*
- *“innalzare l’età minima per l’accesso al lavoro dai 15 ai 16 anni”;*
- *“l’obbligo formativo, dai 16 ai 18 anni, si realizza nei sistemi dell’istruzione, della formazione professionale, nell’apprendistato con un monte ore di formazione incrementato coerentemente con gli standard e gli obiettivi formativi”. La formazione professionale si configura come sistema distinto da quello dell’istruzione, con il quale crea relazioni e progetti integrati”;*
- *“permettere l’accesso all’alta formazione professionale dall’istruzione, dalla formazione professionale e dall’apprendistato, valorizzando la filiera tecnico-scientifica e professionale”;*
- *agire nella direzione della “formazione permanente e lotta alla dispersione scolastica” (p. 232).*

Protagonisti della scuola:

Il programma, dopo aver sottolineato la crescente fatica dell’insegnamento e

la disaffezione allo studio da parte dei giovani, fenomeno che incide sulla dispersione scolastica, passa a indicare i protagonisti della scuola, che sono “gli insegnanti”, per i quali sono previsti aumenti retributivi e il superamento della situazione del precariato, la “famiglia”, intesa non come controparte ma come partner, gli “enti locali”, chiamati a contribuire alla costruzione di una scuola aperta al territorio e più partecipata, gli “studenti” e gli “studenti immigrati” invitati a sentirsi protagonisti del proprio percorso formativo attraverso la valorizzazione dello Statuto delle studentesse e degli studenti (pp. 233-234).

3) Il sistema educativo nel programma elettorale della Casa delle Libertà (fonte: www.casadelleliberta.net: Programma elettorale 2006 La casa delle libertà)

Il 24 febbraio 2006 la Casa delle Libertà (CdL) ha presentato il proprio programma elettorale. La caratteristica più annunciata e sottolineata del programma è stata la “continuità”: “Questo programma completa e qualifica quanto è stato realizzato nella passata legislatura, consolidandone i risultati e rendendo irreversibile la trasformazione e la modernizzazione del Paese” (p. 21). Nell’elenco delle grandi riforme compiute è citata anche la “riforma della scuola” (p. 5).

Il programma elettorale, condensato in 21 pagine, è articolato in cinque brevi parti. La quinta è sviluppata in dieci punti. Qui si riportano i passaggi che mettono in evidenza le azioni che il futuro Governo metterebbe in atto, in caso di vittoria:

- *Nella quarta parte, “I valori oltre la crisi dei valori: libertà, identità, sicurezza”, si definisce “la sicurezza della nostra identità” il cuore del programma (p. 8).*
- *Nella quinta parte, “Cosa faremo in futuro”, il programma recita: “continueremo nella nostra azione di aiuto e sostegno alla famiglia, garantendo servizi pubblici sempre più di qualità nella scuola e nella sanità” (p. 9).*
- *Nel punto primo della quinta parte, relativo alla famiglia, si propone la “creazione, sul modello francese, di un libretto vincolato per ogni nuovo nato, per aiutare le famiglie nel costo degli studi. Sostegno alle famiglie per una effettiva libertà di scelta educativa tra scuola pubblica e privata” (p. 11).*
- *Nel punto nono della quinta parte, avente per oggetto “la società solidale”, si afferma: “continuità nell’assegnazione di libri di scuola gratuiti per le famiglie meno agiate ed estensione fino al 18° anno di età per garantire la fruizione del diritto / dovere all’istruzione” (p. 19).*

4) Prime considerazioni e valutazioni di carattere generale

Sperando di non aver travisato, attraverso la necessaria sinteticità, i punti salienti dei rispettivi programmi elettorali, avanziamo alcune considerazioni e qualche proposta operativa.

- a) Il tema del sistema educativo di istruzione e formazione nei *mass media*
Non sembra esagerato affermare, in primo luogo, che il tema, generalmente esplicitato attraverso la generica parola "scuola", sia stato trascurato dai principali quotidiani.
Più in particolare non è stata segnalata la forte "discontinuità" proposta dal programma dell'Unione sul secondo ciclo, tema che, invece, aveva richiamato tanta attenzione durante l'iter di approvazione del Decreto legislativo n. 226 del 17 ottobre 2005.
Sono altri i temi evidenziati in questo periodo: le politiche in materia di scelte economiche, energetiche, familiari, di lavoro, ecc. La "scuola" sembra non appassionare più il mondo dei mass media.
- b) Il vocabolario usato nei testi dei programmi elettorali
Una particolare riflessione si può fare, in secondo luogo, sulla scelta dei vocaboli usati più frequentemente nei testi dei programmi elettorali. Ricorrono prevalentemente i vocaboli generici quali "scuola", "scuola pubblica e privata", "investire nella scuola", "protagonisti della scuola", "scuola e formazione professionale", "riforma della scuola". C'è anche la traccia di un lessico più rigoroso ma, a nostro giudizio, incompleto rispetto alla normativa vigente: "diritto-dovere all'istruzione", "obbligo di istruzione", "istruzione".
Non ricorrono espressioni che appartengono alla normativa vigente, quali "sistema educativo di istruzione e formazione", "sistema di istruzione e formazione professionale", "diritto-dovere all'istruzione e alla formazione", "riforma del Titolo V".
Anche la genericità dei vocaboli scelti mette in evidenza una insufficiente conoscenza della problematica da parte degli estensori dei programmi elettorali e la conseguente genericità della comunicazione della tematica nei mass media.
- c) L'assenza di ogni riferimento alla riforma del Titolo V della Costituzione
Come è stato riportato in più occasioni in questa rivista, la riforma costituzionale (L. cost. 18 ottobre 2001, n. 3) ha ridefinito sostanzialmente le competenze degli organi della Repubblica, costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni e dallo Stato. Conseguentemente, anche la riforma del sistema educativo comporta in Italia un lungo e leale processo di concertazione istituzionale.
La progressiva attuazione dei decreti applicativi della legge 53/03, specialmente quelli attinenti il "diritto-dovere" e il "secondo ciclo", è legata a questa concertazione istituzionale che coinvolge soprattutto lo Stato e le Regioni. Tutto questo ha origine dall'applicazione del Titolo V della Costituzione. Al di là di valutazioni soggettive, la riforma costituzionale ha tracciato una netta distinzione di ruoli tra Regioni e Stato per quanto riguarda il sistema educativo italiano.

Questo aspetto rimanda a soluzioni applicative che coinvolgono lo Stato e gli Enti locali, ma purtroppo non è oggetto né di riflessione, né di confronto politico.

Ci si chiede se questo tema sia solo una materia per “addetti ai lavori”, o non debba essere, invece, argomento da socializzare perché dà ai cittadini la possibilità di conoscere e valutare le rispettive competenze e responsabilità delle istituzioni della Repubblica.

La trattazione generica della problematica, come sopra abbiamo evidenziato anche attraverso l'uso ricorrente del lessico, sembra riportare la responsabilità al solo Ministero dell'istruzione.

- d) La proposta di elevare l'obbligo di istruzione gratuita fino a 16 anni di età (primo biennio della scuola superiore)

La proposta di elevare l'obbligo scolastico (di istruzione) gratuita fino a 16 anni, esplicitata nel programma dell'Unione sorprende negativamente gli Enti di formazione professionale per più ragioni.

Sorprende innanzitutto che il programma dell'Unione non prenda in esame l'incidenza e la diffusa risposta positiva che ha avuto la sperimentazione dei percorsi di formazione professionale triennali attuata, anche se in forme differenti, nelle Regioni e documentata da più parti e non evidenzi la lacunosità delle anagrafi scolastiche e formative a livello provinciale e regionale.

Riproporre un biennio di scuola superiore prolungato fino a 16 anni di età sembra un ritorno ad una passata esperienza negativa che, con la legge 9/1999, ha creato una situazione di disagio e di insofferenza da parte di giovani demotivati di fronte a processi di apprendimento che non rispondevano alle proprie inclinazioni personali.

Anche la proposta avanzata nei programmi dell'Unione di sostituire lo strumento dell'anagrafe scolastica e formativa con quello dell'Osservatorio della dispersione annulla le funzioni e i supporti di orientamento che connotano l'istituzione dell'anagrafe scolastica e formativa a livello comunale, provinciale e regionale.

Mentre i monitoraggi delle sperimentazioni registrano dati positivi sul raggiungimento degli obiettivi descritti sopra, ci si chiede come la proposta di elevare l'obbligo di istruzione gratuita fino a 16 anni possa essere efficace, avendo come destinatari solo una percentuale ridottissima di giovani, un 6% circa, che storicamente hanno optato per soluzioni diverse dai percorsi scolastici.

In altre parole, non sono pochi coloro che si chiedono quale politica l'Italia intenda perseguire per contrastare il fenomeno degli abbandoni, delle ripetenze e della dispersione. Si impone quindi una domanda esplicita: è preferibile una politica che “previene”, o quella che “recupera”?

Una politica del “recupero” nei sistemi educativi sarà sempre necessaria. Allo stato attuale, tuttavia, viste le alte percentuali della dispersione, delle ripetenze e degli abbandoni nel nostro Paese, è importante chiedersi a

quale delle due scelte politiche dare priorità. Tenendo presente che entrambe hanno un costo economico, l'educatore suggerisce al politico che è sempre da preferire la politica "preventiva" a quella del "recupero" perché quest'ultima, oltre ad avere un costo economico maggiore, porta con sé anche un costo sociale (la ripetenza, la demotivazione, l'abbandono di un percorso...).

La scelta della differenziazione dell'offerta formativa – e le sperimentazioni sono state una delle proposte messe in atto – va a sostegno della politica della prevenzione.

La proposta di elevare l'obbligo di istruzione gratuita fino a 16 anni di età, infine, ricolloca la formazione professionale iniziale a svolgere una funzione secondaria e sussidiaria rispetto ai percorsi della scuola, una funzione che non sembra neppure adeguata a dare fondamento ad un percorso verticale di carattere professionalizzante, pur auspicato dal medesimo programma.

e) *La carenza di indicazioni sulle risorse finanziarie*

Entrambi i programmi elettorali sono carenti di questa indicazione. Se si registrano incrementi finanziari, questi, di norma, sono riferibili alla sola Istruzione.

Il sottosistema di IeFP ha fatto riferimento, in questi anni, ad una dotazione finanziaria nazionale che è ferma a quanto determinato nell'articolo 68 della legge 144/1999 istitutiva dell'obbligo formativo, ampiamente inadeguata a fronteggiare i costi conseguenti all'aumento degli iscritti, a fronte di una formazione continua che ad oggi ha raggiunto la cifra di oltre 950milioni di euro (Rapporto 2005 sulla formazione continua).

Solo una soluzione radicale di questo problema, che molti intravedono nel trasferimento di tutte le risorse finanziarie o di quote capitarie dallo Stato alle Regioni perché queste possano governare il flusso di tutta la domanda scolastica e formativa nel territorio, permetterà all'auspicato sottosistema di istruzione e formazione professionale di decollare.

In questo numero il lettore viene a conoscenza di un quadro di informazioni e di interpretazioni relative a tematiche sia europee che locali sul sistema educativo nel suo complesso.

Sezione: “Studi”

L'avvocato Marco Masi traccia una interpretazione della riforma Costituzionale varata nel 2001 e la confronta con quella approvata nella attuale legislatura; ne evidenzia le conseguenze sul sistema educativo di istruzione e formazione e sottolinea i ricorrenti conflitti di competenza tra Stato e Regioni che la riforma ha prodotto.

Il dott. Domenico Sugamiele invita a riflettere sul processo riformatore in atto e sulle proposte avanzate nei programmi elettorali. L'autore richiama l'attenzione sui problemi “reali” del sistema educativo e, attraverso dati, argomenta a favore della continuità del processo avviato.

La dott.ssa Valeria Rossato inaugura lo studio che la Rivista ha annunciato sui sistemi educativi di alcuni Paesi europei, cominciando dall'Albania, Paese nel quale il CNOS-FAP e il CNOS-VIS, in questi ultimi quindici anni, hanno contribuito all'affermazione della formazione professionale.

Sezione: “Osservatorio sulle riforme”

La sede nazionale del CNOS-FAP, con il contributo dei Delegati regionali della Federazione, ha aggiornato la mappa della “Situazione dei percorsi formativi triennali e quadriennali nelle Regioni” e l'ha arricchita con le prime indicazioni che le Regioni hanno adottato per l'anno formativo 2006-2007.

Nel 2004, le sedi nazionali di CNOS-FAP e del CIOFS/FP hanno dato incarico ai professori Dario Nicoli, Guglielmo Malizia e Vittorio Pieroni di realizzare un monitoraggio dei percorsi formativi sperimentali triennali avviati nei rispettivi Centri. Il contributo presenta quanto emerso dal lavoro, durato circa un anno, relativo ai percorsi realizzati nell'anno 2004-2005. Ciò che colpisce è la eterogeneità delle esperienze che variano non solo tra Regioni, ma anche all'interno dello stesso territorio. Fondamentale risultato dell'indagine è la bontà del percorso “puro” (a titolarità del CFP) rispetto a diverse variabili (interventi di personalizzazione, soddisfazione degli utenti, gradimento degli operatori, tasso di abbandono, ecc.), rispetto al percorso “integrato” (misto scuola-CFP).

Il terzo contributo della sezione, realizzato dai professori Guglielmo Malizia e Vittorio Pieroni, sintetizza i maggiori risultati emersi da un lavoro di monitoraggio dei percorsi di istruzione e formazione professionale attivati in Piemonte dal 2002 al 2005. Sembra che i percorsi sperimentali abbiano incontrato il favore di quanti in essi coinvolti: gli allievi hanno gradito i formatori, la didattica, i contenuti; i formatori hanno apprezzato la metodologia che coinvolge gli allievi e la rete costituita con le famiglie, altre istituzioni formative, Centri di

orientamento; le famiglie degli allievi hanno apprezzato soprattutto le figure educative coinvolte nei percorsi.

Il contributo della dott.ssa Sandra D'Agostino (che apre un ciclo di contributi sulla filiera dell'apprendistato in Italia) presenta una panoramica sull'apprendistato per l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione professionale, dandone i contorni legislativi e normativi e mettendo in evidenza il panorama dell'attuazione di tale opzione formativa nelle varie Regioni.

Si è ritenuto utile inserire in questo numero alcuni documenti che sollecitano istanze di politica scolastica e formativa. Si tratta delle proposte ufficiali: dei Salesiani di'Italia; degli enti di formazione professionale aderenti a FORMA; della CEI (Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università; Ufficio Nazionale per i Problemi sociali e il Lavoro); del Forum delle Associazioni familiari.

Sezione: "Esperienze"

Con il presente numero, si inaugura una nuova sezione della rivista dedicata a strumenti utili nell'azione educativa, sia in fase di progettazione che in quella di erogazione e valutazione del servizio. Gli strumenti qui riportati sono estrapolati dai volumi della collana "Studi, progetti, esperienze per una nuova formazione professionale" (curata da CNOS-FAP e CIOFS/FP) e da altri documenti realizzati nei Centri della Federazione. Quanto riprodotto vuole essere strumento fruibile in sé, ma anche uno stimolo per inviare il lettore ai documenti completi. Pur se a carattere puramente esemplificativo, ci si augura che le schede riprodotte possano rappresentare materiale funzionale al proprio lavoro per tutti gli operatori della Federazione, impegnati ad offrire un servizio educativo che mantenga gli standard di qualità che da sempre caratterizzano i Centri salesiani.

Per il corrente anno, si è stabilito di tenere presenti tre blocchi tematici: l'orientamento, gli aspetti metodologici, gli aspetti professionalizzanti. In questo primo numero, si focalizza l'orientamento.

Sezione Schedario: Rapporti / Libri

In questo numero, la rivista riporta un contributo sul "39° Rapporto CENSIS" (2005) e una scheda di sintesi sui 31enni desunta dal "Rapporto ISFOL" (2005).

Ultima novità che caratterizzerà i numeri del 2006 della Rivista è l'inserimento di alcune parole chiave accanto ai titoli dei contributi. Le parole sono state individuate da una lista elaborata nel lavoro di aggiornamento in atto del volume (collocato sul sito www.cnos-fap.it): MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), Le parole chiave della formazione professionale, Tipografia Pio XI, Roma, 2004.

La materia “istruzione” nel contesto della nuova riforma costituzionale oggetto del referendum ex art. 138 Cost.

MARCO MASI¹

Parole chiave:
Istruzione e
formazione
professionale;
LEP;
Sussidiarietà

L'articolo si snoda attorno a tre punti: 1) l'evoluzione delle competenze in materia di “istruzione”; 2) cenni alla giurisprudenza costituzionale in materia dopo la riforma costituzionale; 3) l’“istruzione” e le (possibili) nuove “Modifiche alla Parte II della Costituzione”.

1. L'EVOLUZIONE DELLE COMPETENZE IN MATERIA DI “ISTRUZIONE”

L'originario Titolo V della Costituzione si caratterizzava nel riservare alla competenza legislativa delle Regioni ordinarie esclusivamente due tipologie di potestà legislative: la potestà legislativa concorrente e la potestà legislativa attuativa (rispettivamente art. 117, c. 1 e 2).

Nel primo caso le Regioni si vedevano attribuita la capacità di legiferare in una serie di materie elencate nell'art. 117, c. 1, “nei limiti dei principi fondamentali stabiliti dalla legge dello Stato”. Nel secondo, invece, le leggi statali potevano demandare la loro attuazione a leggi regionali.

In tale contesto, la legge statale conservava il ruolo di provvedimento legislativo di portata generale, non limitato o limitabile, nella sua competenza, se non in relazione agli angusti spazi riservati alla legislazione regionale di dettaglio o attuativa.

È noto che sin dalla istituzione delle Regioni a statuto ordinario, a ca-

¹ Avvocato.

vallo fra gli anni sessanta e settanta, il rapporto “norme di principio statali” - “norme di dettaglio regionali” è stato normalmente valutato estendendo, attraverso il ricorso a diversi espedienti interpretativi, l’ambito delle disposizioni di principio fino a restringere fortemente gli ambiti riservati alla legislazione regionale. Non solo: attraverso il limite dell’“interesse nazionale” la Corte costituzionale di fatto legittimava il ritaglio delle competenze regionali da parte della legislazione statale sotto innumerevoli profili.

Venendo al tema di specifico interesse, la formulazione dell’originario art. 117 prevedeva una competenza legislativa concorrente delle Regioni limitatamente alla materia “istruzione artigiana e professionale e assistenza scolastica”. In virtù di tale previsione le Regioni legiferavano, in particolare, su “formazione professionale” e “diritto allo studio”.

Le cose sono cambiate profondamente nel 2001 – almeno sotto il profilo delle competenze legislative attribuite a livello costituzionale – con la riforma del Titolo V della Costituzione.

Riprendendo l’impostazione dell’art. 1 della l. n. 59 del 1997 (legge Bassanini), con la modifica della Costituzione si è riservata allo Stato la potestà legislativa in una serie di materie o ambiti espressamente previsti: le materie di competenza esclusiva statale (art. 117, c. 2).

A ciò si è aggiunto un ulteriore corposo elenco di materie in cui spetta alle Regioni la competenza legislativa, salvo che per la determinazione dei principi fondamentali, riservata allo Stato. Si tratta della competenza legislativa concorrente o ripartita (art. 117, c. 3).

Infine, si è stabilito che spettano alla competenza regionale tutte le materie non espressamente riservate alla competenza dello Stato: si tratta della competenza residuale esclusiva regionale (art. 117, c. 4).

Come appare evidente accostandosi al testo dell’art. 117 secondo, terzo e quarto comma, il sistema delle competenze legislative vigente si basa sulla netta separazione, operata per materie, degli ambiti di legislazione esclusiva statale, concorrente e residuale regionale. In particolare, almeno sulla carta, alla legislazione statale non spetterebbe più quel ruolo di fonte a competenza generale che invece aveva sotto la vigenza dell’originario art. 117.

Fra le materie coinvolte nel processo di *regionalizzazione* delle competenze legislative troviamo certamente l’“istruzione”.

Infatti, tale ambito di competenza viene ad insistere su tutte le potestà legislative precedentemente descritte: l’art. 117, c. 2, lett. n), assegna alla potestà legislativa esclusiva dello Stato la disciplina delle “*norme generali sull’istruzione*”; l’art. 117, c. 3, individua fra le materie di competenza concorrente la materia “*istruzione, salva l’autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale*”. Proprio quest’ultimo inciso che, come facilmente rilevabile, esclude la materia a suo tempo attribuita dall’originario art. 117 alla competenza concorrente, fa rientrare nella potestà legislativa esclusiva delle Regioni la materia “dell’istruzione e della formazione professionale”.

Va segnalato che fra le competenze esclusive dello Stato se ne riscontrano alcune di incidenza trasversale. Il riferimento è in particolare alla let-

tera m) dell'art. 117, c. 2 che attribuisce alla competenza statale la legislazione in "materia" di "determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale" – in cui rientrano i livelli essenziali delle prestazioni (LEP) che devono essere garantiti sia a tutti in relazione al servizio di istruzione, che al servizio di istruzione e formazione professionale.

La portata innovativa della riforma del Titolo V della Costituzione è stata attuata dal legislatore con la legge 53/03 (Riforma Moratti). Con la legge 53/2003 il Parlamento ha infatti delegato il Governo a definire le "norme generali sull'istruzione" e i "livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale".

Il legislatore nazionale ha così interpretato la riforma del Titolo V, stabilendo in primo luogo che la materia "ordinamentale" (oggetto della legge 53/2003) rientra nell'ambito delle "norme generali sull'istruzione" di esclusiva competenza statale.

La legge 53/2003 ha poi confermato il fatto che quella dell'"istruzione e formazione professionale" è materia a sé stante, non ricompresa nell'ambito delle "norme generali sull'istruzione" ed affidata dal nuovo Titolo V alla competenza legislativa esclusiva delle Regioni.

2. CENNI IN MERITO ALLA GIURISPRUDENZA COSTITUZIONALE IN MATERIA DOPO LA RIFORMA COSTITUZIONALE

Una tale suddivisione delle competenze legislative in materia di istruzione non poteva non dar luogo a conflitti di competenza fra Stato e Regioni di fronte alla Corte costituzionale.

In effetti, è fuor di dubbio che distinguere fra "norme generali", "principi fondamentali", aspetti di dettaglio e competenza residuale regionale in tema di istruzione è impresa ardua anche in astratto.

La Corte si è trovata ad affrontare la questione in diverse decisioni (sentt. n. 370 del 2003; n. 13 del 2004; n. 34, 120, 279 del 2005). Senza entrare nel merito delle fattispecie che la Corte ha esaminato e risolto, può risultare utile fornire un quadro dello stato dell'arte dell'interpretazione della materia "istruzione":

- 1) *in primis*, la materia "istruzione" non fa eccezione nel panorama della giurisprudenza costituzionale *post* riforma del Titolo V. In quanto "materia", essa si trova ad interessare marginalmente molte discipline legislative che di per sé non appartengono al suo ambito in via esclusiva (si pensi al riguardo a quanto affermato dalla Corte in materia di "asili nido" nella sent. n. 370 del 2003). Si realizza spesso, dunque, un fenomeno di concorrenza di competenze rispetto a discipline legislative che coinvolgono una pluralità di materie;
- 2) sotto altro profilo, la Corte ha chiarito che "nel complesso intrecciarsi in una stessa materia di norme generali, principi fondamentali, leggi regionali e determinazioni autonome delle istituzioni scolastiche, si può assu-

mere per certo che il prescritto ambito di legislazione regionale sta proprio nella *programmazione delle rete scolastica*, in conformità con quanto già disposto nell'art. 138 del d.lgs. n. 112 del 1998 e "la competenza statale non può esercitarsi altro che con la determinazione dei principi organizzativi che spetta alle Regioni svolgere con una propria disciplina" (così la sent. n. 13 del 2004);

- 3) in merito alla distinzione fra norme generali e principi fondamentali si è precisato che "le norme generali in materia di istruzione sono quelle sorrette, in relazione al loro contenuto, da esigenze unitarie e, quindi, applicabili indistintamente al di là dell'ambito propriamente regionale (...) si differenziano, nell'ambito della stessa materia, dai principi fondamentali i quali, pur sorretti da esigenze unitarie, non esauriscono in se stessi la loro operatività, ma informano, diversamente dalle prime, altre norme, più o meno numerose" (così la sent. n. 279 del 2005);
- 4) da ultimo, non si può non sottolineare come la Corte abbia sotto un duplice profilo "congelato" la forza espansiva della legislazione regionale sia enucleando il principio della "continuità istituzionale" – in forza del quale, pur riconoscendosi l'illegittimità costituzionale di talune disposizioni legislative statali proprio in materia di istruzione, se ne sospende la caducazione poiché il loro venir meno comporterebbe un vuoto normativo capace di provocare *medio tempore* la lesione di diritti fondamentali –, sia attraverso la sua giurisprudenza in materia di autonomia fiscale (art. 119 Cost.) che ha, in sostanza, rimandato a data da destinarsi l'"entrata in vigore" di quei principi costituzionali che permetterebbero alle Regioni di disporre direttamente delle risorse necessarie per disciplinare e gestire le numerose competenze assegnate dagli artt. 117 e 118 riformati.

3. L'"ISTRUZIONE" E LE (POSSIBILI) NUOVE "MODIFICHE ALLA PARTE II DELLA COSTITUZIONE"

Il quadro, appena abbozzato, della giurisprudenza costituzionale rappresenta un assetto di competenze in materia di "istruzione" lontano da una accettabile stabilizzazione. In altri termini, la possibile riforma costituzionale - che com'è noto sarà a breve sottoposta a referendum confermativo ai sensi dell'art. 138 Cost. – si innesterebbe su un sistema che non ha ancora digerito le profonde modifiche apportate da nemmeno un lustro. È pertanto estremamente arduo tentare di prevedere i possibili effetti sul tessuto costituzionale di questa "riforma della riforma" (cosiddetta *devolution*) – che peraltro coinvolge quasi tutta la seconda parte della nostra Costituzione. Ci limiteremo, quindi, a descrivere gli aspetti che riguardano più da vicino la materia "istruzione".

In primo luogo, bisogna avvertire che, al di là di ogni vulgata giornalistica, anche da un'analisi veloce del testo, emerge un cambiamento di rotta nei rapporti Stato-Regioni che si realizzerebbe con l'approvazione definitiva

della riforma costituzionale: se la riforma del 2001 poteva pacificamente essere definita una “rivoluzione” in senso regionalista del sistema costituzionale - poi temperata dalla giurisprudenza della Corte costituzionale -, senza dubbio con la nuova riforma si potrebbe parlare di una tendenza “restauratrice”.

Sono molteplici le variazioni di rotta in senso “statalista”. Citiamo le più importanti:

- 1) viene abrogato (art. 50) l’art. 116, c. 3, in forza del quale “ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia, concernenti le materie di cui al terzo comma dell’articolo 117 e le materie indicate dal secondo comma del medesimo articolo alle lettere l), limitatamente all’organizzazione della giustizia di pace, n) e s)” potevano essere attribuite alle Regioni, seguendo una particolare procedura - viene abolita dunque la possibilità, introdotta dalla riforma del 2001, del cosiddetto *regionalismo differenziato*;
- 2) si reintroduce (art. 45) un limite che aveva permesso, sotto la vigenza dell’originario Titolo V della Costituzione, una pressante e costante ingerenza della legislazione statale nei settori di competenza regionale, il limite dell’interesse nazionale, peraltro con una formulazione inedita e ancor più cogente dell’originaria secondo cui “il Governo, qualora ritenga che una legge regionale o parte di essa pregiudichi l’interesse nazionale della Repubblica, entro quindici giorni dalla sua pubblicazione invita la Regione a rimuovere le disposizioni pregiudizievoli. Qualora entro i successivi quindici giorni il Consiglio regionale non rimuova la causa del pregiudizio, il Governo, entro gli ulteriori quindici giorni, sottopone la questione al Parlamento in seduta comune che, entro gli ulteriori quindici giorni, con deliberazione adottata a maggioranza assoluta dei propri componenti, *può annullare la legge o sue disposizioni*”;
- 3) si allarga il raggio d’azione dei poteri sostitutivi (art. 41), che originariamente si ritenevano riferiti alle sole funzioni amministrative, anche alla funzione legislativa: “Lo Stato può sostituirsi alle Regioni, alle Città metropolitane, alle Province e ai Comuni nell’esercizio delle funzioni loro attribuite dagli *articoli 117 e 118*”.

È tenendo ben presente tale contesto che si possono apprezzare le modifiche alle competenze concernenti la materia che ci occupa.

Qualora entrasse in vigore, il nuovo testo costituzionale manterrebbe ferma sia la competenza statale esclusiva prevista dall’art. 117, c. 2, lett. n), (“*norme generali sull’istruzione*”), sia quella concorrente in tema di “*istruzione, salva l’autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale*”.

Si introdurrebbe, però, nell’art. 117, c. 4, una nuova categoria di competenze regionali “esclusive”, fra cui, alla lettera b), la materia “*organizzazione scolastica, gestione degli istituti scolastici e di formazione, salva l’autonomia delle istituzioni scolastiche*” e, alla lettera c), la “*definizione della parte dei programmi scolastici e formativi di interesse specifico della Regione*”.

Facendo tesoro dell’esperienza maturata dopo l’entrata in vigore della

riforma costituzionale del 2001, specialmente in riferimento alla interpretazione del testo vigente, a tratti creativa, operata dalla Corte costituzionale, si può fin d'ora segnalare la difficoltà di leggere con sufficiente chiarezza il quadro delle competenze che risultano da queste modifiche. È indubbio che molti piani sembrano sovrapporsi.

Ad esempio, è plausibile ritenere che le “norme generali” o i “principi fondamentali” in materia di “istruzione” non coinvolgano in qualche modo il profilo della “organizzazione scolastica” o della “gestione degli istituti scolastici”?

In questo senso sembrerebbe andare il portato letterale del nuovo art. 117. D'altra parte, l'esperienza, precedentemente richiamata, dell'interpretazione del vigente Titolo V ci ha insegnato che quando le sovrapposizioni di competenze sono così evidenti, un eventuale giudizio di costituzionalità comporta inevitabilmente esiti imprevedibili; *imprevedibili* fino ad un certo punto: nei casi dubbi, la Corte ha costantemente riconosciuto la competenza statale, eventualmente temperandola col richiamo a procedure collaborative.

In ogni caso con la modifica costituzionale sottoposta a referendum vengono sottratte alcune competenze legislative allo Stato in materia di “istruzione” e viene ampliata, corrispondentemente, la competenza esclusiva delle Regioni.

La lettera c) del comma 4 dell'art. 117 (“definizione della parte dei programmi scolastici e formativi di interesse specifico delle Regioni”) di fatto introduce a livello costituzionale la previsione già contenuta nella legge 53/2003 che riserva alle Regioni (art. 3 comma 1 lettera l) la definizione di una quota dei piani di studio personalizzati, “relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali”.

Il salto di qualità è notevole.

Con la modifica proposta la competenza legislativa regionale in materia di “ordinamenti scolastici” è di carattere “esclusivo” e di rango costituzionale.

Lascia invece perplessi la estensione di tale previsione anche ai programmi “formativi” dato che la materia “istruzione e formazione professionale” è già oggi di esclusiva competenza regionale (allo Stato in materia spetta solo la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni, ai sensi dell'art. 117 secondo comma lettera m).

Più complessa appare la individuazione delle materie “organizzazione scolastica” e “gestione degli istituti scolastici e di formazione”.

Per comprendere correttamente la rilevanza delle competenze legislative occorre preliminarmente accennare alle modalità con le quali nel nostro Paese il servizio di istruzione viene erogato.

La funzione amministrativa in materia di istruzione può essere articolata con riferimento: alla gestione amministrativa del sistema (governo e controllo); alla erogazione del servizio.

Molto spesso il legislatore tende a confondere e sovrapporre funzioni tra loro distinte (definizione delle regole, governo e controllo del sistema, ero-

gazione del servizio) perché è sempre lo Stato a fare tutto: fissa le regole, governa il sistema e eroga il servizio.

Con riferimento alla erogazione del servizio risulta oggi evidente che essa spetti alle istituzioni scolastiche e formative, che le stesse possono essere gestite da soggetti pubblici e privati (ex legge 62/2000) e che ad esse va riconosciuta ampia autonomia, anche quando sono gestite da soggetti pubblici.

Il rispetto della autonomia delle istituzioni scolastiche, quale limite al legislatore sia statale che regionale, introdotto dalla riforma costituzionale del 2001 (art. 117 c. 3), è confermato e ribadito dalla riforma in esame (art. 117 c. 3 e c. 4).

Il valore costituzionale dell'autonomia scolastica rafforza, in modo ormai irreversibile, la centralità delle istituzioni scolastiche nella erogazione del servizio e la alterità delle stesse rispetto allo Stato.

Per individuare le funzioni di gestione amministrativa del sistema scolastico (governo e controllo) si può fare riferimento all'ex art. 136 del d.lgs. 112/98 per il quale "per programmazione e gestione amministrativa del servizio scolastico si intende l'insieme delle funzioni e dei compiti volti a consentire la concreta e continua erogazione del servizio di istruzione" (programmazione della rete scolastica; provvista delle risorse finanziarie e di personale; autorizzazione, controllo e vigilanza relativi ai vari soggetti pubblici e privati operanti nel settore; rilevazione delle disfunzioni e dei bisogni; organizzazione amministrativa).

Sin dalla riforma del 2001 era sufficientemente chiaro che le funzioni amministrative in materia di istruzione non potevano essere esercitate a livello statale, dato che la competenza legislativa dello Stato si limitava alle "norme generali" e ai "principi fondamentali".

In presenza di una "necessaria" competenza legislativa concorrente delle Regioni era difficile sostenere che doveva rimanere in capo allo Stato la relativa funzione amministrativa.

"Pur nella indeterminatezza della terminologia presente nel testo dell'art.118 Cost. riformulato nel 2001, l'interpretazione che si era affermata come prevalente in relazione alla disciplina della allocazione delle funzioni amministrative portava a ritenere che tale allocazione, per quanto riguarda la materia dell'istruzione, sarebbe dovuta in ogni caso spettare alle regioni (titolari di potestà legislativa concorrente in materia)"².

Nonostante ciò alcuni commentatori, facendo leva sull'ipotesi residuale dell'art. 118 Cost. (per assicurarne l'esercizio unitario alcune funzioni amministrative possono sfuggire alla applicazione del principio di sussidiarietà), hanno teorizzato il mantenimento in capo al Ministero delle funzioni amministrative svolte sino ad oggi (come auspicato da gran parte della burocrazia ministeriale).

² PETRILLO C., *A proposito di devolution in materia di istruzione*, ISSIRFA.

Il nuovo testo dell'art. 117 c. 4, sottraendo alla competenza legislativa concorrente materie affidate alla competenza esclusiva regionale (organizzazione scolastica e gestione degli istituti), toglie definitivamente ogni equivoco sulla impossibilità, per gli apparati centrali dello Stato, di continuare ad esercitare funzioni amministrative che devono essere affidate alle Regioni.

In materia di "gestione degli istituti" il legislatore regionale dovrà sempre rispettare l'autonomia delle istituzioni scolastiche tutelata dalla Costituzione.

Non solo.

Anche il legislatore regionale dovrà tenere presente che, tra gli erogatori dei servizi di istruzione, non ci sono solo le scuole ex statali, ma anche le scuole paritarie (private e degli enti locali) riconosciute dalla legge 62/2000 come costitutive del sistema nazionale di istruzione.

Quando all'autonomia scolastica verranno fatti fare significativi passi avanti (titolarità del rapporto di lavoro con il personale, docente e non docente, in servizio) sarà certamente più facile pensare ad un legislatore (nazionale o regionale che sia) in posizione di terzietà, che fissa cioè le regole e non pretende al contempo di giocare la partita.

Anche con riferimento al presente aspetto il riferimento alla "gestione degli istituti (...) di formazione" risulta superfluo, dato che la materia era già riconducibile alla competenza esclusiva della Regione in virtù del terzo comma dell'art. 117 Cost.

Là dove le Regioni hanno competenza legislativa esclusiva, come attualmente per l'istruzione e formazione professionale, è necessario inoltre che il legislatore statale non pretenda di riprendersi gli spazi che la Costituzione gli ha sottratto attraverso un uso improprio della definizione dei livelli essenziali delle prestazioni (LEP), come in parte è stato fatto con il decreto legislativo 226/2005 della legge 53/2003 in materia di "secondo ciclo".

Di grande rilievo infine è la modifica approvata dal Parlamento dell'art. 118 Costituzione.

Il penultimo comma del "nuovo" art. 118 Cost. stabilisce che "Comuni, Province, Città metropolitane, Regioni e Stato riconoscono e favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà, anche attraverso misure fiscali. Essi riconoscono e favoriscono altresì l'autonoma iniziativa degli enti di autonomia funzionale per le medesime attività e sulla base del medesimo principio".

In materia di sussidiarietà "orizzontale" l'aggiunta del verbo "riconoscono" assume un significato particolare: l'ente pubblico è chiamato innanzitutto a riconoscere ciò che c'è; ciò che spontaneamente è nato nella società ed è utile per la collettività.

La strada della sussidiarietà, poi, può essere anche quella fiscale: al cittadino che si avvale del servizio di istruzione erogato da un soggetto "paritario", ad esempio, lo Stato dovrebbe smettere di chiedere di pagare due volte il medesimo servizio.

Nel nuovo testo dell'art. 118 Cost., infine, le istituzioni scolastiche ricevono una ulteriore spinta verso la piena autonomia, dato che anche gli enti di autonomia funzionale (come le istituzioni scolastiche ex art.1 DPR 275/1999) hanno finalmente ricevuto un riconoscimento costituzionale.

La priorità per il sistema di istruzione è ancora oggi rappresentata dal superamento del centralismo burocratico.

Un ruolo sempre più significativo delle Regioni, sia a livello legislativo che a livello amministrativo, certamente favorisce questo processo.

Solo una piena autonomia dei soggetti pubblici (compresa la titolarità del rapporto di lavoro con il personale dipendente) e una reale parità tra soggetti pubblici e privati, garantirà al legislatore, statale o regionale, una effettiva terzietà e il superamento del centralismo confuso e soffocante.

Il rischio educativo della scuola unica

DOMENICO SUGAMIELE¹

Parole chiave:

*Istruzione e
formazione
professionale;
Diritto-dovere;
Dispersione/
abbandono*

1. TRA CENTRALISMO E FEDERALISMO

La crisi del nostro sistema educativo è evidente e, in linea generale, riconosciuta da tutti i soggetti politici. Tuttavia, le soluzioni che da qualche parte vengono avanzate appaiono riproporre, se non addirittura accentuare, le rigidità dell'attuale sistema scolastico imperniato sul centralismo statale, sull'uniformità e autoreferenzialità dell'offerta, su un'organizzazione burocratica, sull'assenza di elementi di autonomia e pluralismo, sul primato della "cultura generale" delle scienze umane a scapito della cultura scientifica e tecnico-professionale, sul mancato sviluppo delle relazioni con il sistema produttivo e sociale; tutti fattori che lo hanno posto in una ormai cronica condizione di ritardo ed inefficienza e che lo hanno relegato agli ultimi posti tra i Paesi europei e in ambito OCSE.

Negli anni Novanta, anche a fronte di uno scenario europeo in profondo cambiamento, non sono state avviate riforme capaci di modificare l'ossificazione burocratica del sistema di istruzione e formazione. Si è sviluppato, invece, un processo di innovazione per via amministrativa della scuola secondaria (evoluzione di prassi consociative tra apparati nazionali con il Parlamento che ha oscillato tra la "latitanza" e la "sudditanza") che ha amplificato i ritardi e le inefficienze del sistema ed ha bloccato sul nascere le meritorie iniziative di riforma della struttura organizzativa dell'Amministrazione

¹ Esperto del MIUR.

scolastica e di adeguamento del sistema di istruzione ad un nuovo assetto autonomista e federalista dello Stato. Ritardi che sono determinati anche dalla precarietà di molte strutture istituzionali del governo locale nei confronti del sistema scolastico e di formazione professionale e ciò, in particolare, ha rappresentato e continua a rappresentare un impedimento dello sviluppo socio economico delle Regioni del Mezzogiorno e un freno allo stesso federalismo. Basterebbe analizzare le scelte politiche nell'uso delle risorse comunitarie del Fondo sociale europeo (FSE) e del Fondo europeo di sviluppo regionale (FESR) per comprendere come la declamata centralità del ruolo dell'educazione, dell'istruzione e della formazione per lo sviluppo socio-economico e per l'occupabilità sono state pure dichiarazioni di principio.

2. DAL PLURALISMO DELLA RIFORMA DELLA LEGGE 53 AL RITORNO AL MONOPOLIO STATALE

Oggi, siamo di fronte a una riforma, delineata compiutamente da sei decreti legislativi, che, pur con alcuni limiti, ha avviato un processo di ampliamento e diversificazione dell'offerta pubblica, sviluppando il pluralismo istituzionale in linea con quanto avviene nei Paesi a democrazia avanzata. Una riforma che si interroga sui problemi reali e, nella logica della *lifelong learning*, prospetta soluzioni che delineano un sistema formativo aperto, che favorisce il successo formativo per tutti, che introduce strumenti che consentono di includere i giovani nei processi formativi piuttosto che escluderli, che si pone l'obiettivo di favorire una reale mobilità sociale, garantendo a tutti i giovani di conseguire titoli di studio professionali e l'accesso agli studi terziari, universitari e non.

A questa proposta si risponde ancora una volta con la testa rivolta al passato, amplificando una distorta concezione della funzione e dei compiti dell'istruzione e, paradossalmente, accentuando i limiti della riforma piuttosto che concentrarsi su iniziative che, focalizzando l'attenzione sui processi, possano fare emergere soluzioni migliorative. Si presenta il cambiamento come un pericolo e il passato come una conquista che il futuro può solo compromettere. Il cambiamento, semmai, è un pericolo solo per le burocrazie che, in un modello federalista e autonomista, vedono limitare il loro potere di negoziazione centralizzato.

Nel merito si ripropone l'idea, ereditata dal fascismo e ormai consolidata, che il sistema di istruzione pubblico coincida con il sistema statale, sottovalutando il fatto che ciò ha ingenerato fenomeni di distorsione della funzione dello Stato sia come gestore del sistema sia come monopolista della politica dell'offerta.

Un sistema scolastico che, nella direzione politica e amministrativa, da circa un ventennio è condizionato dalla gestione del personale e ciò lo ha

posto in ritardo rispetto ai processi di sviluppo socio-economico, dovendosi confrontare con bassi livelli di istruzione della popolazione, con alti tassi di selezione e di abbandoni scolastici e formativi, con l'assenza del raccordo tra istruzione/formazione/lavoro.

In questa visione si ritiene che solo la centralità dell'offerta di un'istruzione "generale", "disinteressata", possa determinare sviluppo e crescita economica. È innegabile che una società più istruita sia in grado di comprendere meglio i processi di sviluppo purché l'istruzione non sia ridotta ad una formazione astratta, priva di interconnessioni con i sistemi sociali e produttivi, ma, per questo, comprenda anche la formazione tecnico-professionale. D'altro canto è fondamentale comprendere che lo sviluppo economico e del sistema produttivo sono i motori della crescita e dei bisogni di istruzione e formazione. Come negli anni '50 quando in Italia nascevano e si sviluppavano, nel tessuto delle piccole imprese artigiane e fuori dalla scuola e dai Centri di formazione professionale, capacità progettuale e ricerca di nuove soluzioni tecnologiche ed imprenditoriali che hanno fatto crescere il nostro Paese e il sistema di istruzione e formazione professionale; sistema che si sviluppava per dare risposte alla domanda dell'economia e della società. Negli anni '90 è apparso evidente come la crisi del sistema produttivo italiano abbia ingenerato la crisi del sistema formativo. Il nostro sistema educativo appare sempre di più un sistema di un Paese deindustrializzato e ciò dovrebbe farci riflettere se e come il depotenziamento dell'istruzione tecnico-professionale e della formazione professionale iniziale degli anni '90 abbia contribuito al declino di importanti settori industriali. Il fatto che la maggioranza dei giovani tra i 19 e 29 anni svolge un lavoro che non ha alcuna attinenza con i percorsi di studio seguiti ci dà la misura dello scollamento tra sistema formativo e sistema produttivo. Il sistema produttivo segue logiche proprie indipendenti da quelle del sistema scolastico.

3. TRA "CULTURA GENERALE" E "FORMAZIONE PROFESSIONALE"

Piuttosto che riflettere su questi temi, che sono stati alla base della riflessione originaria sulla riforma della legge 53/03, il dibattito si concentra, invece, sempre di più sulla distinzione artificiosa tra "cultura generale" e "formazione tecnico-professionale": una distinzione ottocentesca che rappresenta la principale anomalia del nostro sistema educativo sia nel quadro europeo che internazionale. Si invoca sempre la necessità di rafforzare e innalzare la "cultura di base" senza mai definirne i confini, il *core curriculum*. La cultura di base, assimilata alla cultura generale, è intesa, sbagliando, antitetica a quella professionale e continua a dilatarsi nel tempo e nella dimensione disciplinare: più tempo di insegnamento e più materie. La stessa proposta dei bienni liceali del decreto legislativo del secondo ciclo ne è un (in)felice esempio.

Si consolida, in questo modo, il modello gentiliano dell'egemonia della cultura classica e di impronta filosofico-umanistica. E, inoltre, si tende a

sviluppare un insegnamento enciclopedico – insegnare l’universo delle cognizioni senza approfondirne alcuna – che “produce” uno studente “generico”, astratto, privo di concretezza e slegato dalla realtà produttiva. La “cultura generale” è sempre indefinita, astratta, “disinteressata”. Come se l’istruzione, anche quella liceale, non dovesse avere una finalità “utilitaristica”: l’inserimento nella società e nel lavoro. Può sembrare paradossale ma, in questo modello, solo il liceo classico sviluppa una dimensione formativa effettivamente specialistica. Gli altri indirizzi liceali vedono una superfetazione disciplinare che non consente di definirne uno specifico culturale e professionale.

Si continua ad alimentare l’equivoco che porta a confondere la polivalenza dei percorsi di studio con la loro deprofessionalizzazione e su questa ambiguità, da un lato, si è consumata la crisi dell’istruzione tecnica negli anni ‘90, la sua decennale flessione e progressiva *licealizzazione* e, dall’altro, si innesta, ancora oggi, la polemica sulla presunta “precocità” della scelta tra percorsi liceali e percorsi professionalizzanti.

Una tale impostazione riflette la situazione di un Paese non capitalistico e deindustrializzato dove la cultura tecnica, che è il portato dell’impresa, è assente. Le scuole tecniche e professionali, sviluppate fino al segmento terziario, sono l’ossatura dei Paesi capitalistici ed industriali mentre la scuola “disinteressata”, della cultura generale, è tipica dei Paesi e delle aree regionali sottosviluppate.

L’effetto di questo processo è quello di indurre i giovani a procrastinare continuamente le scelte professionali per l’inserimento nel mondo del lavoro sviluppando, da un lato, una concezione del lavoro che ne nega i presupposti di umanesimo e di occasione di formazione e, dall’altro, una visione “patologica” della formazione professionale alla quale sono affidati i ragazzi espulsi dal modello di istruzione statale. Tutto ciò, come dimostrano in maniera inconfutabile i dati sulla dispersione e sulla mobilità sociale, rappresenta uno svantaggio per le classi più deboli della società.

4. IL FALLIMENTO DELLA “SCUOLA UNICA” SUL TEMA DELL’EQUITÀ SOCIALE

Il modello della scuola unica a centralità statale ha fallito proprio sul tema dell’equità sociale e dell’eguaglianza delle opportunità. Una scuola che riproduce la struttura sociale del Paese e che favorisce il successo negli studi solo ai giovani che provengono da famiglie in possesso di un forte “capitale culturale”: i figli dei genitori con basso livello di istruzione e di bassa condizione sociale hanno il 18% di possibilità di essere promossi fino ai 14 anni e solo il 2,7% di laurearsi; il tasso di mobilità sociale in Italia è del 6% contro il 20% degli USA.

Il sistema scolastico italiano non aiuta i nostri giovani a orientarsi negli studi e nel lavoro e crea illusioni e false aspettative per i giovani e le famiglie. Un sistema, dalla secondaria all’università, attento alle esigenze del personale e alla proliferazione degli organici piuttosto che ai bisogni degli

studenti. Su 100 diplomati dei licei il 32,7% ha il padre con la licenza elementare, il 43,3% con il diploma e il 24% la laurea contro il 76,4%, il 22% e l'1,7% di 100 diplomati degli istituti professionali.

Il sistema educativo, sviluppato fino agli anni '90, presenta i caratteri di maggiore debolezza nel rapporto istruzione/formazione-lavoro. La transizione dalla scuola al lavoro è uno dei fattori di maggiore criticità sia per i tempi sia per la scarsa corrispondenza tra i livelli formali di istruzione e la domanda del sistema produttivo.

Di fronte a questi elementi di crisi e alla questione degli abbandoni precoci c'è chi si rifiuta di vedere soluzioni che in questi ultimi anni, con la sperimentazione dei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale, hanno consentito a molti giovani di restare nel sistema formativo e di proseguire gli studi fino ai diciassette-diciotto anni, conseguendo una qualifica professionale di valore nazionale ed europeo.

La riproposizione del biennio unico fino ai sedici anni, estensione della scuola media, separando ancora una volta l'obbligo scolastico dall'obbligo formativo, è una soluzione rigida che ignora il dibattito pedagogico internazionale su come rispondere ai diversi stili di apprendimento e alle teorie delle intelligenze multiple.

Basterebbe analizzare gli esiti, a dir poco disastrosi, della prima applicazione delle leggi 9 e 144 del 1999 sull'innalzamento dell'obbligo scolastico al quindicesimo anno e all'introduzione dell'obbligo formativo fino al diciottesimo anno. La dispersione scolastica è aumentata e i risultati dei "percorsi integrati" mostrano il fallimento di questo pseudo modello formativo. Se si analizza l'andamento delle frequenze dal primo al quinto anno della scuola secondaria di secondo grado si nota che a partire dal 1999/00 c'è un'inversione di tendenza sulla dispersione: prima di questa data la dispersione era in progressivo calo raggiungendo il minimo storico del 29,95% (su 100 iscritti in prima 70 arrivano al diploma in cinque anni) nel quinquennio 1998/99-2002/03. Dal successivo quinquennio 1999/00-2003/04 la dispersione è risalita costantemente ed ha interessato tutte le tipologie scolastiche. In generale nel quinquennio 2000/01-2004/05 ha raggiunto la percentuale del 32,62% e negli istituti professionali il 50,18% (meno di uno su due c'è la fa) contro il 43,76% del quinquennio 1998/99-2002/03. È evidente il fallimento dell'estensione dell'obbligo nel modello tipicamente scolastico.

Andamento della dispersione nel periodo 1997-2005. Differenza percentuale dei frequentanti la quinta classe calcolata su 100 alunni frequentanti la prima 5 anni prima, per tipologia di indirizzo.

quinquennio	Totale	Licei classici	Licei scientifici	Istituti magistrali	Istituti professionali	Istituti tecnici	Istituti d'arte licei artistici
97-98/01-02	-34,92%	-16,09%	-21,62%	-44,54%	-50,20%	-32,65%	-53,44%
98-99/02-03	-29,95%	-15,94%	-18,04%	-25,73%	-43,76%	-29,19%	-48,50%
99-00/03-04	-31,34%	-14,87%	-17,77%	-23,11%	-47,84%	-29,63%	-48,07%
00-01/04-05	-32,62%	-16,46%	-18,34%	-22,81%	-50,18%	-30,44%	-46,60%

5. IL RITORNO ALLA FORMAZIONE PROFESSIONALE ADDESTRATIVA

La proposta di limitare l'obbligo esclusivamente nel biennio scolastico è un arretramento culturale rispetto alla stessa legge 144/99 sull'obbligo formativo che, almeno, prevedeva l'integrazione con i Centri di formazione professionale. Una legge che, comunque, presentava non pochi limiti quando separava nettamente tra "scolastico" ed "extrascolastico" tra istruzione, da una parte, e formazione professionale, dall'altra, come fossero due cose diverse e inconciliabili. Una distinzione ottocentesca che, peraltro, non trova più alcun fondamento costituzionale. L'articolo 117 della Costituzione riformata con la Legge Costituzionale n. 3 del 2001 introduce, infatti, l'endiadi "istruzione e formazione professionale" esprimendo un concetto recepito e sviluppato dalla riforma degli ordinamenti della legge 53/03: la consapevolezza che, nella società della conoscenza, non può esistere una formazione professionale che non sia istruzione e viceversa un'istruzione che non si ponga il fine di formare all'inserimento attivo nella società.

La scelta di ricreare la "scuola ginnasiale quinquennale" gentiliana, unica e a centralità statale, rinviando al diciassettesimo anno la diversificazione dei percorsi professionali andrebbe valutata per almeno due aspetti.

In primo luogo rispetto agli esiti degli alunni della scuola media. La "produttività" della scuola media è disastrosa e bisogna prendere atto che i risultati negativi dei quindicenni, sanciti dalle comparazioni internazionali, dipendono da questo segmento di istruzione. Un segmento che nonostante assorba ingenti risorse umane e finanziarie (il costo per alunno della scuola media in rapporto al PIL è molto più alto del costo di un alunno della secondaria superiore e dello stesso livello universitario) non è riuscita a portare i ragazzi a risultati diffusamente positivi. Oltre il 10% dei giovani escono dal circuito scolastico senza aver conseguito la licenza media, impossibilitati a proseguire in qualsiasi percorso formativo, persino nell'apprendistato. Ragazzi che continuano ad alimentare il numero di persone senza licenza media che nella fascia 25-40 anni raggiunge la considerevole cifra di circa 4 milioni. Inoltre, oltre il 40% è licenziato con il giudizio di sufficiente e il 26% con buono, cioè con quelle carenze che sono la principale causa degli scarsi risultati registrabili nella secondaria superiore.

La struttura prevalentemente generalista, uguale per tutti, non ha condotto al successo formativo e nel ciclo secondario ha lasciato, nei primi tre anni di applicazione delle leggi 9 e 144, circa il 33% dei giovani della fascia di età 15-18 anni fuori da qualsiasi percorso formativo. Il ritardo di scolarità negli ultimi anni della secondaria superiore ha raggiunto la considerevole cifra del 34% con punte del 40,4% in Sicilia e 42,6% in Sardegna.

Nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado i respinti ed i promossi con debito formativo raggiungono cifre di vera emergenza, soprattutto negli istituti tecnici e professionali, e i risultati nella prospettiva universitaria non sono per niente confortanti.

In secondo luogo, limitare ad un solo anno la formazione per le qualifiche professionali, come viene proposto nel programma del Centrosinistra,

significa riproporre la visione addestrativa ed esecutiva della formazione professionale: un'aggiunta di tipo specialistico che viene sempre dopo la formazione generale e riconducibile nell'ambito della formazione continua piuttosto che dell'istruzione. La reintroduzione dell'obbligo formativo distinto da quello scolastico ne è la dimostrazione.

L'obbligo di frequenza di attività formative fino al diciottesimo anno, peraltro privo di sanzioni, fa parte, con tutta evidenza, di un sottosistema della formazione per il lavoro annoverabile nell'ambito delle tutele del lavoro minorile piuttosto nell'alveo del sistema educativo. Il riferimento principale era e rimane, infatti, l'articolo 17 della legge 196/97 (*riordino della formazione professionale*) i cui "principi e criteri" sono finalizzati: "Allo scopo di assicurare ai lavoratori adeguate opportunità di formazione ed elevazione professionale (...) e al fine di realizzare la semplificazione normativa e di pervenire ad una disciplina organica della materia, anche con riferimento ai profili formativi di speciali rapporti di lavoro quali l'apprendistato e il contratto di formazione e lavoro".

È evidente la scelta di ridurre la formazione professionale a formazione continua, escludendo la possibilità che possa svilupparsi nell'ambito della formazione iniziale. Un sistema che non ha nessuno sbocco in verticale né verso l'università né verso l'istruzione e formazione professionale superiore. Infatti, gli stessi corsi di Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) sono a centralità scolastica e ridotti ormai a sopperire alla *deprofessionalizzazione* dei diplomi secondari, da un lato, e a recuperare gli scarti dell'università, dall'altro. In generale si prospetta un modello scolastico configurato come segue: la scuola ginnasiale (scuola media) di cinque anni come pre-liceo e il liceo come pre-università. Tutto il sistema educativo risulterebbe centrato, quindi, sull'asse ginnasio-liceo-accademia accentuando i fattori di crisi dell'attuale organizzazione che manca proprio di un sistema di formazione tecnico-professionale che, come in tutti gli altri Paesi europei, si sviluppa fino al segmento terziario (dai 14 ai 21 anni).

Il rischio è quello di perdere i giovani per strada, o di obbligarli fino a 16 anni (18 secondo la proposta di alcune organizzazioni politiche e sindacali) dentro le aule scolastiche, pluriripetenti e pronti alla fuga da qualsiasi ulteriore offerta formativa. Al centro di questa proposta non c'è il successo formativo dei giovani ma la loro permanenza obbligatoria dentro la scuola, indipendentemente dai risultati. Come se bastasse frequentare.

6. ANDARE OLTRE L'ISTRUZIONE FORMALE

Questo paradigma va rovesciato mettendo al centro del processo educativo la persona che apprende nella prospettiva della *lifelong learning*. L'istruzione e la formazione non sono date una volta per tutte ma rappresentano un processo che accompagna ciascun individuo in tutta la vita. Nel contesto delle moderne società le opportunità formative si sono talmente diversificate nei modi, nei luoghi, negli spazi e nelle aggregazioni sociali che appare

anacronistico continuare a proporre una “scuola unica” a centralità statale che qualcuno vorrebbe, addirittura, fino ai diciotto anni.

Il modello scolastico, secondo il quale il sapere scolastico si presenta come universale, è andato in crisi in corrispondenza dello sviluppo di un sistema sociale policentrico e poliarchico caratterizzato da una molteplicità di agenzie che fanno formazione e in cui l'apprendimento, per ciascuno, ha la stessa importanza sia nella fase iniziale della vita che nel corso di tutta la vita. Un modello di società in cui mobilità e flusso di entrata ed uscita dal sistema formativo e del lavoro determinano la necessità di andare oltre i confini angusti dell'istruzione formale.

La riforma prospettata dalla legge 53 coglie queste esigenze prospettando un sistema educativo che, nell'ambito della programmazione educativa, assegna all'orientamento una funzione strategica anche con l'introduzione del diritto-dovere. L'obiettivo è quello di garantire a tutti i giovani di concludere il loro percorso scolastico con successo, acquisendo un diploma o almeno una qualifica professionale e che consenta loro di proseguire il percorso di istruzione e/o di formazione. Il diritto-dovere riconduce in un contesto unitario la distinzione, ormai artificiosa, tra obbligo scolastico e obbligo formativo. Distinzione che opera una netta separazione tra formazione della persona e formazione dei lavoratori.

Infine, per combattere l'abbandono scolastico e formativo non si può continuare a proporre soluzioni schematiche, superate dall'esperienza di tutti questi anni, ma vanno ricercate soluzioni flessibili, che non escludano i giovani dal sistema scolastico e formativo, che non propongano solo la scuola, ma coinvolgano le diverse istituzioni e agenzie e soggetti sociali del territorio, con una logica di rete, sulla base dei bisogni dei giovani e delle politiche di sviluppo locale.

Parole chiave:
Sistema
educativo;
Don Bosco;
Dispersioni/
Abbandono

Una panoramica dei sistemi formativi europei: il sistema dell'Albania

VALERIA ROSSATO¹

1. IL CONTESTO STORICO-SOCIALE

L'istruzione costituisce il fondamento di ogni sistema umano, pur con modalità diverse. Per questo, Paesi poveri e Paesi ricchi allo stesso modo necessitano, per il proprio sviluppo umano, sociale, economico e politico, di un valido sistema educativo, che possa garantirne il futuro.

L'Albania è un Paese che da diversi anni vive e subisce il passaggio da una fase estremamente intensa della propria vita, che per più di 50 anni ne ha determinato la chiusura al mondo esterno, ad una di libertà e di apertura, ma allo stesso tempo di forte complessità e di difficoltà.

In questo Paese, l'istruzione ha avuto uno stretto legame con le vicende storiche che si sono succedute, con la lotta costante, nel corso del XIX secolo, degli intellettuali albanesi contro il dominio turco e contro le varie campagne che proibiscono l'apertura delle scuole in lingua albanese e l'uso della lingua autoctona come lingua ufficiale di comunicazione.

Solo dopo aspre battaglie, nel 1877, abbiamo l'apertura della prima scuola albanese e l'introduzione di un alfabeto comune.

L'Albania alla fine della seconda guerra mondiale è uno dei Paesi più poveri e maggiormente arretrati dal punto di vista educativo, con il 90% della popolazione analfabeta, un numero insufficiente di scuole e l'assenza di un sistema educativo universitario. Anche se la legge vigente dal 1921 al 1928

¹ Sociologa, esperta in materia di immigrazione e migrazione minorile. Per diversi anni ha lavorato in Albania sul tema dei minori migranti.

proclama l'obbligatorietà della scuola elementare, solo il 25% dei bambini in età scolastica frequenta la scuola. Nel 1945, con la nascita di uno Stato albanese basato sui principi del comunismo di stampo bolscevico, viene introdotto nella Costituzione il diritto dei cittadini di entrambi i sessi a un'educazione gratuita. Nel 1946 viene proclamata la Repubblica Popolare Albanese e viene introdotto un sistema scolastico unico e obbligatorio per tutti, con la netta separazione dalla Chiesa e la proibizione di qualsiasi propaganda a sfondo religioso.

La scuola in Albania è stata, nel periodo della dittatura, uno dei pilastri del sistema sociale. Questo ha permesso una buona diffusione dell'istruzione in tutto il Paese, senza distinzione di genere, e uno sviluppo degli studi superiori. Il sistema educativo era composto da un ciclo di istruzione primaria di 8 anni obbligatoria, il ciclo della scuola media di 4 anni, e l'istruzione universitaria. Come in tutti gli ambiti della vita civile, dalla vita quotidiana a quella politica, anche in quello educativo il controllo da parte dello Stato e la severità per il rispetto delle leggi vigenti erano piuttosto pervasivi. L'obbligatorietà scolastica è divenuta un importante fattore che ha permesso di arrivare ad un livello di scolarizzazione medio, ma soprattutto esteso a tutta la popolazione. Questo ha permesso di garantire un livello di istruzione anche tra le donne all'interno di un contesto caratterizzato da una notevole impostazione di genere. Durante il regime comunista, infatti, la differenza di genere ha rappresentato una discriminante di rilievo in tutti i settori, relegando la donna in ruoli e ambiti marginali e subalterni, in famiglia, in società e in ogni altro settore della vita civile, ed escludendola da quella politica. Una marginalità così marcata rischia, molto spesso, di riflettersi inevitabilmente anche sul livello educativo della donna: sin da piccola è posta in una posizione diversa rispetto ai suoi coetanei maschi, spesso esclusa dal circuito scolastico, chiusa in casa per svolgere i lavori domestici. In Albania, pur con forti limitazioni e discriminazioni, le ragazze hanno potuto frequentare la scuola dell'obbligo, proprio perché l'obbligo scolastico degli 8 anni ha riguardato ragazzi e ragazze allo stesso modo.

Gli anni del dopo guerra segnano un notevole aumento degli iscritti alle scuole superiori e all'università, che tuttavia non comporta miglioramento della qualità del sistema educativo. Questo è dovuto soprattutto alla politica di chiusura adottata dallo Stato albanese, alla mancanza totale non solo di fondi ma anche di contatti con il mondo esterno. La scuola in questo periodo viene eccessivamente politicizzata e caratterizzata da forti elementi di totalitarismo e burocrazia applicati su tutto il territorio nazionale. Ma questi furono anche gli anni del progressivo isolamento, giunto al massimo livello con la rottura dei rapporti con la Repubblica Popolare Cinese, avvenuta nel 1978. Similmente, il sistema scolastico si orientò sempre di più su linee di chiusura totale a ogni derivazione esterna, ispirato alla totale aconfessionalità e al totale laicismo, imposto non solo nella scuola ma in ogni ambito.

Nel 1982 viene approvata una riforma scolastica che, nata con l'obiettivo di migliorare l'aspetto qualitativo dell'insegnamento, invece complica e rende ancor più burocratica la struttura scolastica.

Dalla caduta del regime, avvenuta nel 1991, il Paese entra in una fase di transizione che ancora la caratterizza, e che investe tutti i settori, con effetti e ripercussioni spesso problematici. Lo Stato democratico emerso dalle prime elezioni libere svoltesi nel 1992 propone, in ambito educativo, una serie di nuovi obiettivi, di apertura e di riorganizzazione per la scuola, all'interno di un nuovo contesto democratico.

Il rovesciamento del regime comunista e le crisi finanziarie del 1997 portano ad un forte depauperamento socio-economico, causando un declino di questo settore non ancora in grado di affrontare i cambiamenti sociali ed istituzionali in atto. Molteplici i fattori che hanno concorso a determinare questa situazione: la mancanza di adeguati investimenti, i mutamenti seguiti al forte e incontrollato inurbamento (con un abbandono degli istituti delle zone rurali ed un sovraffollamento di quelli urbani) e la maggiore incertezza economica, che ha costretto molti giovani ad un ruolo più attivo nel sostegno economico della famiglia. La scuola subisce, quindi, un forte crollo per l'impoverimento economico, per la decadenza delle strutture (prese d'assalto dopo la crisi del 1997 e private di tutto), per il venir meno dell'autorità statale, incapace di gestire gli eventi. Le istituzioni democratiche, appena nate, non riescono a far fronte alle novità e, soprattutto, alle nuove istanze provenienti da una popolazione che dopo decenni di chiusura e di privazione di libertà ora chiede una vita diversa.

La carenza di fondi e quindi di investimenti nel settore educativo ha fatto sì che da molti anni la scuola pubblica in Albania sia divenuta estremamente debole, per carenza e fatiscenza delle strutture, demotivazione dei docenti, programmi obsoleti, carenza di mezzi. La percezione di questa inadeguatezza scolastica da parte della popolazione, accanto alle mutate esigenze di giovani e adolescenti chiamati a contribuire al sostegno economico familiare, determinano, ancora oggi, un forte e crescente allontanamento dalla scuola. Il declino del settore educativo ha avuto due forti conseguenze. La popolazione più povera, le fasce più svantaggiate, si sono viste costrette ad abbandonare la scuola, perché non più sicura, perché non più valida, perché la povertà familiare spinge a cercare un lavoro, pur se rimane costante la consapevolezza, da parte dei genitori, della assoluta importanza di una buona istruzione. Accanto ad una tale situazione si è, invece, creata una nicchia, cresciuta con gli anni, di famiglie che hanno deciso di investire tutto per l'istruzione dei propri figli, iscrivendoli nelle scuole private sorte in quegli anni, in quanto ritenute più valide. Dal 1997, anno della crisi finanziaria, all'anno 2000, il numero delle scuole private è aumentato, mentre è diminuito quello delle scuole pubbliche, per la chiusura di alcune strutture ormai in decadenza. È quindi cresciuto il numero di studenti che preferiscono iscriversi alla scuola privata, passando dai 1.311 dell'anno scolastico 1997/1998 ai 9.232 dell'anno 1999/2000. Un aumento di forte rilievo che segna, in soli due anni, il declino della scuola pubblica a vantaggio di quella

privata, in un momento in cui, dopo dieci anni dalla venuta della democrazia, il bisogno dell'istruzione è sentito sempre come primario e una istruzione valida e qualificata è necessaria per far fronte ai processi storici in atto.

2. SCUOLA PUBBLICA E SCUOLA PRIVATA

Durante il periodo 1945-1992, la scuola era unicamente pubblica. Rimane tale anche dopo il 1992, ad eccezione dell'aggiunta di scuole alternative, ovvero private, in maggioranza a sfondo religioso o scuole laiche in cui, a differenza della scuola pubblica, non è proibito l'insegnamento della religione.

Il forte incremento si realizza nell'anno 2000, con la nascita di molte scuole private, riconosciute dal sistema scolastico albanese, gestite da enti religiosi e laici, e continua negli anni successivi. L'organizzazione dell'offerta formativa segue le stesse regole e i programmi definiti per la scuola pubblica, mentre la tipologia dei corsi viene a volte ampliata rispetto a quelli offerti nella scuola pubblica. Nell'anno 2003-04, il numero di istituzioni nell'educazione pubblica è cresciuto nel caso delle scuole secondarie, passando da 366 a 374 scuole, mentre quello delle scuole private è aumentato a tutti i livelli, con 60 asili e scuole in più rispetto agli anni precedenti. Sulla forte diffusione delle scuole private hanno inciso notevolmente i maggiori investimenti realizzati attraverso fondi privati o fondi delle cooperazione governative messe in atto da ONG e enti religiosi.

Tab. 1 - *Educazione pubblica, 2003/2004*

	Totale	Kopshte (3-6anni)	Scuola 8/vjecare (7-14anni)	Scuola "te mesme" (15-19anni)
Studenti	701.998	75.755	491.541	134.702
Scuole	3.773	1.678	1.721	374
Insegnanti	35.884	3.543	26.208	6.133

Fonte: Ministero dell'Istruzione albanese, Annual Statistical Education Report 2002-2004.

Tab. 2 - *Educazione privata, 2003/2004*

	Totale	Kopshte (3-6anni)	Scuola 8/vjecare (7-14anni)	Scuola "te mesme" (15-19anni)
Studenti	25.450	4.150	13.600	7.700
Scuole	225	85	89	51

Fonte: Ministero dell'Istruzione albanese, Annual Statistical Education Report 2002-2004.

Lo sviluppo della scuola privata a danno di quella pubblica, sofferente di una carenza cronica di fondi, di strutture e di personale qualificato, è un segno delle difficoltà che il sistema scolastico albanese, ormai da anni, sta attraversando. Più grave sotto l'aspetto propriamente educativo è il problema dell'abbandono scolastico.

3. L'ABBANDONO SCOLASTICO

La realtà dell'abbandono scolastico, se ancora limitata nella fascia di età dai 6 ai 13 anni, si manifesta in tutta la sua gravità nella scuola secondaria, nella fascia 14-17, ma soprattutto in quella 18-22 anni. Infatti, anche se non si parla più di scuola dell'obbligo già dopo i 14 anni, l'abbandono della scuola proprio nella fase adolescenziale di passaggio, in cui maggiore è il bisogno di una formazione e di sostegno, e successivamente nella fase di maggiore qualificazione e maturità, mina in modo forte le possibilità di raggiungere livelli formativi adeguati e compromette il processo di crescita del giovane.

L'abbandono è più consistente nelle aree rurali, dove le strutture sono maggiormente carenti e in decadimento, dove ci sono molte difficoltà per raggiungere le scuole perché troppo lontane e per la carenza di strade; inoltre i giovani sono molto poveri e devono aiutare la famiglia.

In termini numerici, questa crisi si traduce in una riduzione del numero totale degli studenti dai 920.000 del 1990/91 ai 767.000 del 1999/00, solo in parte giustificato dai dati sulla riduzione della natalità e dalle migrazioni che, negli ultimi anni, caratterizza in modo forte il Paese.

Questo fenomeno di "fuga dalla scuola" verso un precario inserimento nel mondo del lavoro è aggravato da una parallela "fuga dei cervelli" e "fuga dei tecnici", richiamati dall'allettante idea di un visto per il Nord-America o l'Europa. Molti docenti, infatti, mal pagati e demotivati dalle difficili condizioni di lavoro, decidono di partire per poter assicurare un futuro alla propria famiglia, anche se con una occupazione che non corrisponde al proprio titolo di studio. Parallelamente, numerosi cittadini dotati di un bagaglio di competenze, importanti per lo sviluppo economico del Paese, hanno cercato fuori del Paese migliori opportunità occupazionali. Molti tecnici, infatti, preferiscono trovare all'estero un lavoro, anche se non corrispondente alle proprie qualifiche e competenze tuttavia che consente guadagni superiori allo standard albanese. L'impoverimento culturale dovuto all'emigrazione di molti insegnanti e tecnici specializzati e le conseguenti difficoltà nel mantenere un'educazione di alto livello, lasciano quindi adito ad incertezze per l'immediato futuro del Paese, privato di elementi preziosi soprattutto in una fase di transizione come quella attuale.

L'emigrazione di personale qualificato, oltre a ridurre l'offerta professionale nell'immediato, limita lo sviluppo di settori chiave legati all'innovazione tecnologica e le opportunità di formazione per le seconde generazioni.

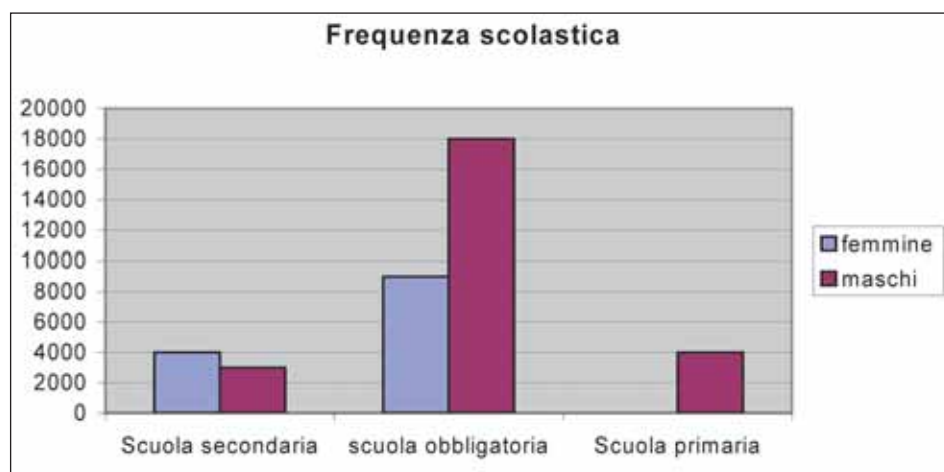
Ogni possibilità di investimento viene quindi ridotta e limitata, soprattutto nei suoi effetti positivi di lunga durata, a vantaggio dei Paesi di destinazione che accolgono personale qualificato senza averne dovuto sopportare i costi di formazione. La presenza, ormai consolidata, della cooperazione straniera, ha portato ad una apertura alla tecnologia occidentale e a un alto numero di esperti internazionali, che spesso, non fornendo ai beneficiari gli strumenti per la costruzione di un proprio modello di sviluppo, creano dipendenza dall'assistenza estera.

Se da un lato vi è un fenomeno di abbandono della scuola con una riduzione del numero totale di studenti, dall'altro vi è anche un problema di affollamento negli istituti delle aree urbane. Questo fenomeno che, data la vitalità del processo di inurbamento, non sembra destinato ad arrestarsi, è ben esemplificato dallo sviluppo della capitale. Nella città di Tirana il numero di studenti è aumentato di oltre il 30%, passando da 28.331 del 1994/95 ai 40.859 dell'anno 2000/01 (sommando il numero di studenti a tempo parziale con quelli a tempo pieno). Tuttavia, a questo sviluppo urbano, non è corrisposta un'altrettanto rapida crescita dei servizi lasciati, in buona parte, alle iniziative di organizzazioni straniere o di enti privati.

All'interno di questo processo di trasformazione del sistema educativo, emerge il positivo aumento della percentuale di ragazze iscritte alla scuola, come evidenziano i dati (Fig. 1). Questo dato, che per ora si manifesta principalmente a livello universitario, è il risultato di un'apertura degli istituti dell'ultimo grado ad un maggior numero di matricole, ed è in parte ricollegabile anche al processo di inurbamento che indirettamente ha contribuito all'apertura sociale di molte famiglie.

Infatti, se durante il regime, l'obbligo scolastico esteso a tutti aveva garantito una istruzione diffusa, dal 1991, la persistenza e, a volte, l'acuirsi di una cultura fortemente patriarcale e maschilista, all'interno di un complessivo contesto di povertà e di decadenza delle sistema educativo, ha invece comportato un peggioramento della condizione delle donne dal punto di vista educativo, aggravata, quindi, da un diffuso abbandono scolastico più forte tra le ragazze dai 14 anni in su.

Fig. 1 - La presenza femminile e maschile nelle scuole, 2003/2004



Fonte: Ministero dell'Istruzione, albanese, Annual Statistical Education Report 2002-2004.

4. LA STRUTTURAZIONE DEL SISTEMA SCOLASTICO EDUCATIVO

Attualmente, il sistema scolastico albanese è suddiviso in scuola materna, scuola dell'obbligo, scuola superiore e Università.

Le *scuole materne* sono previste per bambini che non hanno meno di tre anni. La presenza di asili nido a cui il bambino può accedere appena la mamma ha terminato la maternità non è tanto diffusa. Di solito, le mamme crescono i propri figli a casa, almeno fino ai tre anni. Questo è dovuto a una sempre maggiore diffusione della disoccupazione femminile nella società e alla tradizione familiare albanese. Nei pochi casi in cui le mamme lavorano, il bambino viene affidato alla nonna o ai familiari, in quanto ancora è molto forte il concetto di unità familiare. La famiglia, infatti, a seguito dei molteplici mutamenti che sta vivendo il Paese e che coinvolgono tutte le sfere, ha attraversato delle trasformazioni, più accentuate nei contesti urbani, ma è ancora radicata e rappresenta la base della società.

La *scuola dell'obbligo* dura 8 anni ed è suddivisa in *scuola elementare* ("Shkolla fillore") da 6 a 10 anni (durata complessiva 4 anni), e *scuola media inferiore* ("Shkolla e detyrushme") da 11 a 14 anni (durata complessiva 4 anni). Al termine del percorso si ottiene il certificato detto degli "otto anni" ("Deftese lirimi", ovvero "Licenza dell'obbligo"), titolo di studio con il quale è possibile accedere al pubblico impiego.

Dopo il ciclo della scuola obbligatoria, si passa alla *scuola superiore* ("Shkolla e mesme") che va dai 14 ai 18 anni. L'educazione secondaria pubblica è strutturata secondo due livelli: uno a tempo pieno di 4 anni e uno a tempo parziale di 5, e si suddivide in *ginnasio*, scuola generale secondaria ad indirizzo socio-culturale (che comprende scuola d'arte, dello sport, pedagogia e lingue), e *scuola professionale*.

L'*Università* si svolge dopo aver conseguito il diploma di scuola superiore, e vi si accede tramite concorso. La durata dell'Università varia da 4 a 5 anni. Il più grande centro universitario albanese è quello di Tirana. Esistono anche altre Università che contano numerosi iscritti come per esempio l'Università di Scutari, punto di riferimento per tutto il nord dell'Albania.

La lingua in cui si svolgono le lezioni è la lingua letteraria albanese basata sul dialetto "Tosc" del sud dell'Albania con elementi del dialetto "Geg" parlato nel nord del Paese. Le minoranze nazionali hanno il diritto di studiare nella loro lingua madre. La forte caratterizzazione data durante il regime ha fatto sì che oggi la scuola si trovi ad affrontare un processo molto complesso e lungo di depoliticizzazione delle discipline umanistiche, come anche di revisione dei programmi scolastici, avviata in parte, e dei testi. Compito difficile e particolarmente delicato, anche in considerazione della posizione odierna dell'Albania sia dal punto di vista politico che geografico.

5. AFFERMAZIONE DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

All'interno di un contesto quale quello albanese, in cui grande è il bisogno di avviare un processo di sviluppo economico solido e diffuso, è molto importante lo sviluppo delle scuole professionali recentemente rivalutate in virtù della praticità dei loro insegnamenti.

Fig. 2 - Tasso di iscrizione alle scuole professionali, 2003/2004



Fonte: Ministero dell'Istruzione albanese, Annual Statistical Education Report 2002-2004.

La scuola professionale è strutturata secondo due livelli a cui si accede dopo la scuola dell'obbligo:

- 1) un *livello di tre anni*, non equiparabile alla scuola secondaria, in quanto considerato non completo come i 5 anni, da cui escono diversi profili, tra cui elettricista generico, meccanico generico, installatore idrosanitario, muratore ed altri. Infatti al termine di questi due anni gli studenti non ricevono il diploma come per la scuola di 5 anni e non possono accedere all'università. È comunque un livello riconosciuto e fa parte integrante del ciclo scolastico educativo;
- 2) un secondo *livello di 5 anni*, a cui si accede dopo la scuola dell'obbligo, oppure di 2 anni dopo i 3 anni del primo livello. Questa scuola di 3+2 anni, infatti, è di specializzazione in alcuni profili come *hotel-tourism*, tecnologia dell'alimentazione ed altri.

La riforma della educazione e della formazione professionale in Albania iniziò nel 1993, ma durante la crisi del 1996-97 e durante la crisi kosovara il sistema subì un forte colpo, e perse di importanza all'interno del panorama della formazione secondaria.

Con la legge del 21.01.1999 (n. 8444) per la “Promozione dell’Occupazione” viene dato risalto all’importanza di promuovere lo sviluppo delle competenze tecniche, sottolineando il ruolo della formazione professionale nel perseguimento dell’obiettivo della massima occupazione, armonizzando le esigenze dei datori di lavoro e del sistema produttivo con le esigenze occupazionali dei singoli cittadini. Questa misura di politica attiva ha dunque cercato di definire le condizioni per lo sviluppo di corsi mirati in grado di offrire ai giovani, e in generale a tutti coloro che ricercano una maggiore professionalità, la possibilità di un’occupazione in Albania, senza essere costretti ad emigrare. Questo processo di valorizzazione potrebbe portare, nel lungo periodo, ad una riduzione delle “fughe” dei giovani all’estero, a vantaggio delle imprese locali e del generale processo di crescita della società; potrebbe inoltre frenare il problema dell’abbandono scolastico, permettendo al ragazzo l’acquisizione di una formazione tecnica in tempi più rapidi e favorendo l’inserimento lavorativo.

Un altro passo importante nella promozione della formazione professionale è rappresentato dalla legge n. 8872, del 29.3.2002, “Per l’istruzione e formazione professionale nella Repubblica d’Albania” (“*Për arsimin dhe formimin profesional në Republikën e Shqipërisë*”), con la quale viene dato riconoscimento alla formazione professionale e ne vengono delineate le caratteristiche. Nell’art. 5 della legge si dice che l’istruzione e formazione professionale si compone di: 1) Istruzione professionale; 2) Istruzione superiore tecnica; 3) Formazione professionale; 4) Altre forme d’istruzione e formazione professionale definite dalla legge.

Con la legge viene, inoltre, stabilita la certificazione della formazione professionale, vengono definite e accreditate le istituzioni dell’Istruzione e della Formazione Professionale da parte del Ministero dell’Istruzione e da parte del Ministero del Lavoro e degli Affari Sociali. Le istituzioni accreditate sono: scuole professionali pubbliche e private di primo e secondo livello che offrono l’istruzione tecnica degli allievi dopo la scuola obbligatoria; scuole tecniche pubbliche e non che offrono formazione dopo la scuola obbligatoria; i centri che organizzano la formazione e l’aggiornamento professionale per l’acquisto delle capacità necessarie per adeguarsi al mercato del lavoro; le istituzioni specializzate dell’istruzione e formazione professionale di gruppi particolari; le imprese; altre istituzioni pubbliche e non, l’attività delle quali è regolata da specifici atti legali.

Vengono, inoltre, definite le competenze da parte del Ministero del Lavoro e degli Affari Sociali per la formazione professionale, del Ministero dell’Istruzione e della Scienza per l’istruzione professionale e media superiore.

Grazie al riconoscimento ottenuto, la formazione professionale ha potuto consolidare il suo importante ruolo per lo sviluppo del Paese e affermarsi in modo più autorevole all’interno dell’offerta educativa formale. In precedenza, infatti, la formazione professionale, pure diffusa, non era considerata all’interno del sistema scolastico educativo, per questo non veniva menzionata nei documenti e nelle tipologie di offerte formative.

L'Albania, chiusa per cinquanta anni al mondo esterno, dal 1991 ha dovuto affrontare l'impatto con realtà profondamente diverse, nuove, estremamente vicine ed estremamente lontane, con una economia di mercato diffusa e in crescita che le hanno imposto una grande sfida: la trasformazione da una economia comunista ad una capitalista, da una agricola ad una di mercato, dalla chiusura all'apertura. Un cambiamento così radicale è, certo, estremamente difficile, e deve passare attraverso un processo di trasformazione più ampio, con importanti conseguenze sul piano socio-economico, che deve realizzarsi in tempi rapidi. Il periodo di transizione che da allora il Paese sta vivendo, si costituisce di fasi alterne di sviluppo e di stasi, con forti squilibri che colpiscono, soprattutto, il piano sociale e gli strati più deboli della popolazione.

La forte instabilità politica che caratterizza il Paese non ha ancora permesso la creazione di un solido indirizzo economico industriale nel Paese, strettamente dipendente dagli investimenti esteri e dagli aiuti internazionali. L'apertura all'estero ha comportato diversi mutamenti e ha avuto ripercussioni su più versanti. Sono giunti notevoli flussi finanziari soprattutto nella forma di programmi di sviluppo della comunità internazionale che hanno permesso di fare importanti investimenti in molteplici settori. Negli anni successivi alle crisi del 1997, le agevolazioni fiscali e finanziarie hanno attratto molti industriali; inoltre si è aggiunta una voce nuova nelle entrate: le rimesse degli emigrati, una parte importante e costante dell'economia albanese, grazie alle quali sono nate molte piccole attività imprenditoriali ed è stato possibile sostenere, in parte, il costo delle migrazioni interne e i mutamenti sociali in atto. A seguito dei molteplici mutamenti avvenuti si è creata una domanda di lavoro qualificata, molto diversa da quella tradizionalmente richiesta, a cui il Paese sta cercando di rispondere. Da una analisi del mercato del lavoro della città di Tirana, realizzata nel 2002 dal VIS, al fine di rafforzare il legame tra il Centro Professionale "Don Bosko" di Tirana ed il mondo produttivo, e, quindi rilevare quali fossero i bisogni formativi, emergono alcuni importanti fattori. Da una parte, emerge la carenza di risorse umane ben preparate, a causa della fuga all'estero dei tecnici. Dall'altra, si rileva la necessità di formare tecnici specializzati in grado di garantire professionalità e fiducia sul piano della responsabilità e dell'autonomia. La formazione professionale diventa quindi un veicolo indispensabile per offrire ai giovani gli strumenti operativi, conoscitivi, concreti necessari per costruire il proprio futuro e quello del proprio Paese, ma anche per offrire occasioni reali di crescita personale ed umana.

La rilevanza della formazione professionale per il Paese è testimoniata anche dal forte impegno che il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha manifestato in questi ultimi anni per la realizzazione di studi e di attività per favorire lo sviluppo e il rafforzamento della formazione professionale e poter avviare e far maturare un proficuo collegamento con il mondo del lavoro.

In questa ottica, nel 2003 il Ministero ha pubblicato la "Strategia dell'occupazione e della formazione professionale", con l'obiettivo di presentare

un'ampia panoramica della realtà lavorativa e formativa del Paese, analizzando la situazione, le tendenze e le prospettive emergenti.

Nello stesso anno, anche il Ministro dell'Educazione ha pubblicato una "Strategia sull'occupazione e la formazione professionale". Un maggior coordinamento e sinergia tra i due attori istituzionali potrebbe, nel futuro, evitare il rischio di una sovrapposizione e far sì che si arrivi ad una migliore e più efficace strategia di azione per dare forza alla formazione professionale nel Paese.

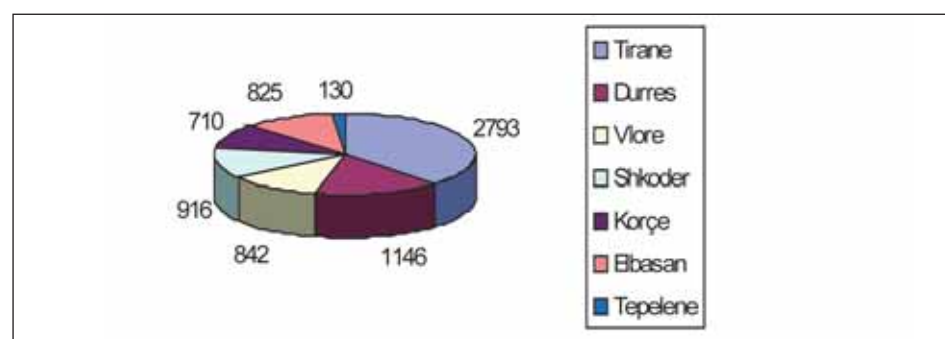
La stessa Commissione Europea, all'interno dell'*Albania's Country Strategy Paper (CSP) 2002/06*, sul tema dell'educazione, ha sottolineato la necessità di rafforzare il piano dell'educazione professionale per poter andare incontro alla domanda del mercato del lavoro e poter così sviluppare l'occupazione. Per questo la Commissione ha lanciato il Programma CARDS 2002-2004, quale importante intervento a sostegno della riforma dell'educazione e della formazione professionale in Albania.

6. GESTIONE DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Il sistema della formazione professionale in Albania è composto, oltre che dalla scuola professionale dei 5 anni (3+2), anche da Centri di formazione professionale (CFP) gestiti da Enti pubblici, Enti privati e Organizzazioni non governative (ONG). Entrambi riconosciuti, la scuola professionale e il CFP offrono diversi sbocchi educativi: il diploma della scuola professionale consente l'accesso all'Università, il diploma dei CFP non lo permette. L'offerta formativa è organizzata secondo i medesimi criteri ministeriali della formazione, mentre varia la tipologia e la durata dei corsi offerti.

Attualmente i Centri pubblici sono 8, dislocati nelle maggiori città del Paese: Valona, Scutari, Tirana, Durazzo, Elbasan, Korca e Tepelene. Nella sola città di Tirana esistono 7 CFP (pubblici e privati) e 10 scuole professionali che cercano di rafforzare il settore tecnico-industriale.

Fig. 3: *Studenti formati nei CFP, anno 2001*



Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Albania, *The Strategy On Employment And Vocational Training*, 2003.

I corsi mirano ad offrire strumenti operativi e competenze molto concreti per dare ai giovani maggiori opportunità di scelta e maggiori *chance* per un inserimento professionale. Per questo i profili formativi offerti sono quelli che richiede il mercato del lavoro come: lingue straniere, informatica, segreteria, meccanica, corsi di parrucchiera, cucito, idraulica, elettricista e altri. I corsi con più iscritti sono lingue straniere e informatica. Secondo i dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, nel corso del 2001, le persone formate sono state 7.262.

I corsi maggiormente richiesti offerti dai CFP sono quelli di breve durata, dalle 7 settimane ai 4 mesi, perché molto specifici e consentono, in un tempo ridotto, di acquisire competenze concrete e mirate, e danno maggiori possibilità di un rapido inserimento nel mondo del lavoro. In particolare, gli adulti o quanti sono già in possesso di un livello di istruzione superiore, che spesso hanno già un lavoro, vogliono avere una maggiore specializzazione e richiedono una formazione più mirata e di breve durata. In alcuni corsi è riscontrabile una alta percentuale di studenti non occupati, come idraulico (100%), saldatore (70%) e cucito (66%), proprio perché sono corsi che “insegnano un mestiere”; in altri la percentuale di inoccupati scende al 30,39%.

I CFP attualmente presenti in Albania possono essere suddivisi in: *Centri cattolici* (“Don Bosco” di Tirana, “Don Bosco” di Scutari, “Maria Mazzarello” di Tirana, “Maria Ausiliatrice” di Scutari, “Centro Murialdo” a Fier), *Centri statali* (CFP n. 1 e CFP n. 4 a Tirana, CFP di Tepelene, CFP di Valona, CFP di Scutari, CFP di Durazzo, CFP di Elbasan, CFP di Korca) e *Centri privati* (“Wisdom Center”, Centro “Abraham Lincoln”, Shkolla “Harry T. Fultz”, Shkolla “Hoteleri-Turizëm”, Shkolla “Teknike Ekonomike”, tutti a Tirana). Come per tutta la formazione professionale riconosciuta a livello istituzionale, i Centri di formazione professionale privati e cattolici seguono la stessa organizzazione didattica di quelli pubblici, mentre variano da centro a centro le tipologie dei corsi offerti. La maggiore disponibilità finanziaria dell’offerta formativa privata e dei centri cattolici consente un maggiore investimento sulle strutture e sui corsi stessi. Come per la scuola privata, i finanziamenti provengono da fondi privati e da quelli della cooperazione allo sviluppo di taluni paesi attraverso il lavoro delle ONG.

Sono numerose le ONG straniere presenti nel Paese, molte impegnate anche nel campo della formazione professionale. Obiettivo primario dei corsi offerti, di breve e di lunga durata anche biennale, è fornire ai giovani, soprattutto giovani svantaggiati, maggiori possibilità di crescita per poter avere un ruolo più attivo all’interno della società e nella realizzazione del proprio sviluppo umano. Le ONG, impegnate nel sociale, rivolgono la propria offerta formativa, in maggioranza, ai giovani che vivono nelle aree più povere del Paese, ragazzi a rischio di emarginazione e di esclusione sociale, giovani a rischio di emigrazione irregolare e di sfruttamento. Vengono privilegiati ambiti estremamente concreti e vicini ai bisogni del mercato del lavoro che, nella maggior parte dei casi, non richiedono un livello di studi superiore, per questo ampiamente frequentati dalle fasce più marginali. Inoltre, proprio per la particolare attenzione alle fasce più povere, i corsi di

formazione hanno, generalmente, costi ridotti, commisurati alla condizione economica delle famiglie.

Tra i CFP non pubblici, 5 sono gestiti dalle congregazioni religiose e, come per gli interventi delle ONG, i corsi offerti sono rivolti ai giovani più bisognosi. La presenza di religiosi nel Paese è di lunga data; dalla caduta del regime sono state aperte molte missioni a supporto della popolazione delle aree più marginali.

Il Ministero ha posto una particolare attenzione alle entità private e alle ONG coinvolte nella formazione professionale, conscio del loro ruolo chiave per ampliare e rafforzare questo settore, così importante e cruciale per lo sviluppo del Paese. In questa ottica, nell'anno 2001, il Ministero ha infatti autorizzato 70 Enti alla formazione professionale, di cui 48 gestiti da privati e 22 da ONG.

La collaborazione tra le istituzioni preposte e le ONG che fanno formazione è andata aumentando, con l'obiettivo di sviluppare una maggiore sinergia che eviti, il più possibile, sovrapposizioni e stimoli, invece, una piena complementarità tra le parti.

7. PROBLEMI DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE IN ALBANIA

In Albania l'istruzione è al centro di dinamiche assai complesse ed il modello educativo sta cambiando anche in funzione dei legami, sempre più articolati, con i Paesi limitrofi, soprattutto con quelli di destinazione dei flussi migratori. La volontà di dare ai figli una buona preparazione scolastica è divenuta per molte famiglie una priorità: la crescita degli istituti privati, la diffusione di corsi di perfezionamento in lingue ed informatica, il "boom" universitario e la ricerca di sponsorizzazioni per frequentare istituti di studi superiori nel resto d'Europa, ne sono una testimonianza. All'interno di questo contesto in evoluzione, accanto ad una crescente richiesta di formazione più qualificata, la scuola pubblica sembra restare indietro, pur rappresentando l'unico sbocco per tanti giovani desiderosi di formazione ma che non possono pagare una formazione privata.

Le diverse iniziative poste in essere per rafforzare l'offerta formativa da parte dei privati e delle ONG, si collocano come parte di una più generale politica di contrasto all'emigrazione dei giovani che partono alla ricerca di una offerta qualitativamente superiore, capace di offrire opportunità occupazionali maggiori. Il mito del lavoro all'estero è, infatti, ancora molto forte, sia per i ragazzi sia per gli adulti. Molti decidono di partire investendo tutto dal punto di vista umano ed economico. Per molti giovani emigrare è, invece, un sogno, un obiettivo lontano, che forse non si raggiungerà mai, ma che fa da sfondo al proprio progetto di vita. Accanto a questo radicato sentimento della partenza si è constatata l'esistenza di un fenomeno di ritorno. In particolare coloro che dopo la caduta del regime riuscirono a fuggire da condizioni di miseria, oggi, dopo 10 anni di emigrazione ed avendo acquisito una buona base economica all'estero, rientrano per poter avviare la propria attività nel

Paese di origine. Rimane però un fenomeno numericamente ridotto, legato ai contesti di forte povertà e arretratezza, e inerente i vecchi migranti. Tra i giovani prevale ancora la tendenza a partire per avere un lavoro all'estero.

La formazione professionale, dunque, ritenuta fondamentale per il Paese e per i suoi giovani, è al centro di politiche e di interventi istituzionali e privati. I problemi che la caratterizzano sono molteplici, e ben chiari anche al Ministero del Lavoro che ne ha la competenza. Infatti nella "Strategia Nazionale per l'Occupazione e la Formazione Professionale" vengono sottolineati e analizzati alcuni nodi problematici e le possibili azioni di contrasto. In particolare quali problemi di maggior rilievo, vengono segnalati:

- 1) la carenza di standard inerenti i luoghi di lavoro;
- 2) la carenza e la obsolescenza delle attrezzature e dei materiali didattici in dotazione ai Centri;
- 3) la difficile definizione degli standard di qualifica per gli istruttori:
 - a) carenza di risorse finanziarie ed umane disponibili,
 - b) limitate opportunità di accesso ai materiali di aggiornamento,
 - c) assenza di criteri ufficiali di selezione degli istruttori,
 - d) bassi salari e conseguente fuga dei docenti verso professioni più remunerative;
- 4) la capacità di sviluppo dei Centri, e, quindi, la possibilità di offrire un numero maggiore di corsi, qualitativamente più avanzati, adeguati alle nuove richieste del mondo del lavoro, a causa delle poche risorse economiche disponibili;
- 5) lo sviluppo della formazione è direttamente collegato con lo sviluppo del mercato del lavoro, di cui ancora non si ha una approfondita analisi tale da poter dare un quadro reale dei bisogni del Paese e tracciare delle prospettive del mercato;
- 6) la collaborazione, indispensabile, tra Governo e Associazioni dei lavoratori, e tra queste e le autorità locali è ancora fragile.

L'impegno del Ministero a favore della formazione è testimoniato proprio dalla pubblicazione di documenti come la "Strategia nazionale", che evidenzia lo sforzo fatto per analizzare le diverse problematiche e le possibili proposte di risoluzione che ne emergono. Dalla strategia emergono con forza alcune linee programmatiche che il Ministero ha posto come obiettivi dei prossimi anni per il rafforzamento del settore formativo e dell'occupazione. I punti del programma sono:

- 1) estensione della dislocazione geografica dei Centri attraverso: a) il potenziamento e la ristrutturazione di alcuni Centri già esistenti e la creazione di nuovi nelle aree dove risultano maggiormente carenti, in particolare nel sud del Paese; b) il supporto alle iniziative private orientate alla formazione in quelle aree più povere e con forti problemi sociali non coperte dai CFP pubblici; c) una maggiore attenzione alla registrazione e all'accreditamento degli Enti privati; d) la priorità per le regioni più povere e problematiche; e) l'intensificazione dei rapporti con il Ministero dell'Istruzione e delle Scienze;

- 2) potenziamento della formazione in alcuni settori chiave per il mercato del lavoro: turismo, servizi, agro-business e agro turismo; costruzioni; lavori artigianali;
- 3) creazione di maggiori opportunità per categorie con problemi sociali ed economici;
- 4) rafforzamento della rete tra i diversi attori che si occupano di formazione, in particolare con i donatori stranieri, al fine di rafforzare gli interventi nelle aree più bisognose ed evitare sovrapposizioni di interventi;
- 5) accrescere l'autonomia del CFP attraverso un processo di decentralizzazione di competenze e di responsabilità;
- 6) dare una maggiore stabilità agli istruttori dal punto di vista economico e di continuità del rapporto di lavoro.

8. LA PRESENZA SALESIANA IN ALBANIA

Il 24 settembre 1992 i salesiani arrivarono in Albania con un gruppo di 7 religiosi. Si formarono due comunità e due opere: una a Tirana, la capitale, con un CFP, un Oratorio e un Centro di aggregazione giovanile; una a Scutari, nel nord del Paese, con un Centro catechistico e un Oratorio, un Centro Giovanile e un CFP. L'intervento salesiano nel Paese, ispirato e realizzato secondo il carisma e il modello educativo preventivo di Don Bosco, costituisce oggi un importante punto di riferimento per i giovani albanesi, in particolare per i giovani a rischio di esclusione sociale e in stato di disagio socio-economico e familiare.

L'opera di Tirana sorge nella periferia, a pochi chilometri dal centro della città, dove erano presenti poche case, alcune baracche e campi. Nel corso degli anni, a seguito delle forti migrazioni interne che, dal 1991, caratterizzano il Paese, si è creato un considerevole processo di inurbamento irregolare; sono quindi sorte numerose costruzioni abusive, negozi, soprattutto di piccole dimensioni e a gestione familiare, con una rete viaria praticamente inesistente, fatta di piccoli passaggi sterrati e casuali tra una casa e l'altra, e la quasi completa assenza di ogni genere di servizi.

Nel 1995 i Salesiani della città di Tirana, in collaborazione con l'organizzazione non governativa italiana VIS (Volontariato Internazionale per lo Sviluppo), su invito della comunità civile e della Chiesa Cattolica albanese, realizzarono il CFP, oggi il più significativo centro di formazione del Paese. Il CFP accoglie circa 500 studenti, cui offre una valida e variegata offerta formativa e l'opportunità di un adeguato inserimento nel mondo del lavoro.

Il "Qendra Sociale Don Bosko" di Tirana è oggi fortemente radicato nel contesto locale ed ha assunto un ruolo molto importante; il CFP e il centro sociale sono, infatti, le uniche strutture socio-educative e di aggregazione giovanile esistenti nell'area, cui affluiscono quotidianamente numerosi bambini, adolescenti e giovani d'ambò i sessi tra i 3 ed i 20 anni. Il CFP, progetto pilota ed esempio per la ricostituzione di altri Centri albanesi di formazione

professionale, costituisce, inoltre, un punto di riferimento per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti.

Il VIS è un organismo promosso dal Centro Nazionale Opere Salesiane (CNOS), presente in 40 Paesi con progetti di sviluppo. È un organismo laico che affianca in modo autonomo il tradizionale impegno dei salesiani e di tutti coloro che si ispirano al carisma di Don Bosco nella cooperazione con i paesi Poveri. La collaborazione tra il VIS e la Comunità Salesiana in Albania è iniziata nel 1991 nella periferia nord della capitale, nel quartiere La Prake, individuato insieme alla Municipalità di Tirana come un'area particolarmente a rischio. La Municipalità mise appositamente a disposizione il terreno dove venne edificato il Centro "Don Bosko". Nel corso del 1997, tra i vari segni di riconoscimento per l'opera svolta a favore dei minori dell'area, la Municipalità ha modificato il nome della strada dove è situato il Centro, intitolandola a Don Bosco. Inizialmente la scuola offriva corsi brevi di specializzazione per giovani che avessero conseguito il diploma di scuola media inferiore. Immediatamente la comunità percepì la forte esigenza di rispondere al grande bisogno di formazione che proveniva dai ragazzi più poveri e a rischio di esclusione sociale, che chiedevano di poter apprendere un mestiere per poter essere utili a se stessi e alla propria famiglia. Per questo vennero attivati corsi di formazione professionali nei profili maggiormente richiesti dal mondo del lavoro. Negli anni, grazie al forte radicamento sul territorio, la comunità ha saputo percepire i bisogni di un mercato del lavoro in continua evoluzione e adeguare la propria offerta formativa. Dal 1995, la scuola offre a centinaia di giovani tra i 14 e i 22 anni l'occasione di una formazione tecnica nei vari settori.

I CFP realizzati in Albania si inseriscono all'interno dell'azione educativa che la Congregazione Salesiana porta avanti in più di 110 Paesi del mondo a favore dei giovani a rischio di esclusione sociale, secondo il modello educativo di Don Bosco. Il fine principale del metodo educativo salesiano preventivo è quello di formare i giovani in tutti gli aspetti della vita sociale, con una particolare attenzione alla formazione professionale quale strumento che permetterà loro di inserirsi onestamente nel contesto sociale ed economico. In questo senso, la Congregazione ha cercato di realizzare strutture aperte ai giovani, che potessero erogare una offerta formativa valida, in grado di fornire agli studenti gli strumenti necessari per costruire il proprio futuro.

Il CFP di Tirana, proprio perché collocato nella capitale, è più facilmente collegato con il contesto lavorativo. I corsi si caratterizzano, infatti, per la loro forte vocazione pratica, molte ore di laboratorio, e lo svolgimento di tirocini presso le aziende del settore. Questi tirocini sono una importante occasione, per i giovani, per avere, accanto alla teoria, un confronto tecnico e concreto con la realtà produttiva. Questo consente loro di sperimentare, in un ambiente lavorativo, le nuove competenze acquisite e di avviare una conoscenza diretta delle caratteristiche e delle regole di un ambiente professionale molto diverso da quello educativo e con cui, spesso, il primo approccio è problematico. Inoltre l'esperienza di tirocinio apporta

nuovi *input* alla scuola stessa, che può così usufruire di un costante aggiornamento dei suoi *curricula* formativi sulla base delle nuove indicazioni fornite dai ragazzi. Il contatto con il mondo del lavoro consente dunque il dialogo costante tra la scuola, la mentalità produttiva e le dinamiche proprie di una azienda; uno scambio molto utile per il giovane destinatario dell'offerta formativa e per una crescita sia della scuola sia del mondo del lavoro.

Il CFP di Tirana offre corsi annuali o biennali nei seguenti settori: segretariato d'azienda, sartoria, termo-idraulica, elettrotecnica, elettronica, impiantistica edile e civile e animazione sociale; vengono inoltre erogati corsi brevi di qualificazione o riqualificazione in informatica, lingue, sartoria, settore elettrico e settore idraulico. I corsi hanno il riconoscimento ufficiale del Ministero del Lavoro albanese, con il quale il Centro collabora da diversi anni.

Il ruolo del Centro è molto importante, per il servizio educativo e formativo offerto ma anche per l'attenzione, da esso posta, alle fasce più vulnerabili. Il Paese ha, infatti, un forte bisogno di formazione qualificata cui però possano accedere anche i giovani più svantaggiati, i giovani delle aree periferiche e coloro che non hanno normalmente accesso alla formazione universitaria o ad altri ambiti formativi, anche privati, perché richiedono una buona capacità economica, oltre ad una certa emancipazione sociale. Inoltre i continui flussi migratori di giovani in cerca di lavoro all'estero rendono necessario predisporre interventi di medio-lungo raggio che agiscano sulle formazione e lo sviluppo umano dei giovani, che si vedono costretti a cercare un percorso formativo e, soprattutto, lavorativo all'estero. In questo senso, il Centro offre una offerta formativa variegata, nei settori maggiormente richiesti dal mercato del lavoro, garantendo un'effettiva possibilità di scelta per il singolo, e costituisce, quindi, un concreto sostegno affinché le risorse umane non debbano necessariamente lasciare il Paese.

In 10 anni, il CFP di Tirana ha consegnato 1.200 attestati a giovani albanesi provenienti da zone diverse del Paese, cittadine e marginali. Negli ultimi anni, grazie anche alla realizzazione di un convitto, molti giovani provenienti da altre aree dell'Albania hanno potuto iscriversi ai corsi. Il Centro ha raggiunto buoni standard formativi, anche grazie alle moderne attrezzature di cui è fornito, alla presenza di personale docente e non docente qualificato e all'impegno di tutti i soggetti coinvolti. Il Centro ha inoltre molti contatti con esperti internazionali in ambiti diversi, che mettono la propria professionalità al servizio dei giovani, per poter offrire loro strumenti conoscitivi ed operativi costantemente aggiornati. Un ruolo importante, in questo senso, lo hanno avuto e continuano ad averlo gli interventi di cooperazione allo sviluppo realizzati.

I rapporti dell'Italia con i Paesi dell'area balcanica rappresentano una priorità all'interno della politica estera italiana. L'Italia è il primo *partner* commerciale dell'Albania, come anche primo donatore bilaterale. Dalla caduta del regime ad oggi, l'Italia ha contribuito notevolmente alla realizzazione di progetti di sviluppo nel Paese, attraverso finanziamenti istituzionali o di privati implementati da ONG, Regioni, Comuni ed altri Enti. Numerosi

sono stati anche gli interventi nel campo della formazione. Per rispondere con efficacia alle richieste provenienti dal mercato del lavoro e dal bisogno di formazione, nel CFP “Don Bosko” si è sempre posta grande attenzione alla preparazione del personale docente, all’adeguamento dei *curricula* e delle attrezzature. In questo senso, è importante il progetto finanziato dal Ministero degli Affari Esteri italiano (“Programma di Sviluppo della Formazione Professionale”), realizzato dal VIS insieme ai salesiani nel 2000. Un intervento di rilievo perché ha segnato l’introduzione di nuovi strumenti ma anche di nuovi rapporti tra la presenza italiana e le istituzioni albanesi preposte alla formazione. Obiettivi del “Programma” erano: a) sostenere la formazione professionale della gioventù albanese, allargandone le potenzialità occupazionali; b) dare appoggio al Ministero del Lavoro al fine di riorganizzare e potenziare il suo sistema per l’avviamento professionale, di riqualificare il personale dirigente e il personale docente nel campo della formazione professionale. Grazie al progetto, nel Centro è stato possibile rafforzare alcuni corsi attraverso l’acquisto e l’installazione di nuove e più moderne attrezzature ed aule tecniche, e l’aggiornamento dei *curricula* formativi. Una importante novità del progetto è stata l’introduzione della piattaforma *software* per l’aggiornamento a distanza tramite Internet dei docenti dei CFP di tutto il Paese, realizzatasi grazie alla collaborazione con il Ministero del Lavoro, che ha consolidato il legame già avviato da anni e ha confermato la fiducia data all’opera che i salesiani realizzano. Il progetto ha visto coinvolti 90 operatori della formazione professionale provenienti da tutti i CFP dell’Albania (pubblici e privati) e i direttori dei medesimi Centri. Inoltre ha portato alla produzione di 10 nuovi libri di testo su vari argomenti: didattica, impianti civili, impianti idrosanitari, impianti termici, termoidraulica, contabilità e *marketing*.

Il Centro “Don Bosko”, oltre all’offerta formativa, opera a favore delle fasce giovanili, in particolare i soggetti a maggior rischio di esclusione sociale, con attività di animazione, di recupero scolastico, di assistenza sociale, attraverso il lavoro e l’impegno di animatori adeguatamente formati presso il Centro, dove si tengono corsi di formazione per animatori sociali.

Il Centro ha quindi assunto un ruolo sempre più rilevante, non solo per il suo CFP e per la possibilità che offre ai giovani da un punto di vista formativo, ma anche perché costituisce, ancora oggi, un indispensabile luogo di incontro per giovani di tutte le età e di diversa estrazione sociale, dove poter trovare spazi attrezzati per attività di tipo ludico-ricreative, programmazione di eventi sportivi e culturali, una solida offerta formativa, personale competente e attento ai bisogni dei giovani.

Da alcuni anni, presso il “Qendra Sociale Don Bosko” è stata realizzata una scuola materna per i bambini dell’area, sulla base della crescente richiesta da parte della popolazione. L’alto numero di bambini e il basso numero di asili funzionali e sicuri, rende infatti necessario sviluppare e potenziare l’offerta di una educazione materna capace di venire incontro anche alle fasce più deboli della popolazione. Da tre anni è inoltre attivo un liceo che accoglie ragazzi di tutte le fasce sociali. Da diversi anni è stata appositamente

mente attivata una casa famiglia per l'ospitalità temporanea di quei minori in stato di semi-abbandono, o privi di riferimenti familiari o in condizioni di difficoltà per essersi allontanati dalle loro famiglie d'origine a motivo di maltrattamenti e disagi. La casa famiglia accoglie circa 100 minori, offrendo loro un sostegno di tipo psicologico e sanitario, oltre ad attività di recupero scolastico e sociale.

Dal 1993, per la particolare situazione di emergenza verificatasi con l'ulteriore afflusso di popolazione nell'area settentrionale di Tirana, il VIS e la Comunità salesiana di Tirana sono intervenuti nell'adiacente area di Breglumasi, dove si sono installate molte famiglie provenienti dai distretti montani e rurali di Puka, Tropoja, Mirdita, Lehza e Dibra. Sono stati quindi realizzati un Centro sociale, unico punto di ritrovo e di incontro per i giovani e per i bambini del quartiere; una scuola materna che accoglie quotidianamente un centinaio di bambini e bambine tra i 3 e i 7 anni, offrendo attività educative e pre-scolastiche, un pasto quotidiano, assistenza socio-sanitaria. L'asilo è un luogo di aggregazione importante per i bambini della zona provenienti da famiglie povere, che altrimenti sarebbero costretti a trascorrere la maggior parte del loro tempo in strada, in un ambiente poco salutare; un centro diurno che offre a circa 15 minori di etnia Rom, attività educative e pre-scolastiche, un pasto quotidiano, assistenza socio-sanitaria.

9. CONCLUSIONI

Il percorso di sviluppo che l'Albania sta vivendo, ma anche subendo, sta portando il Paese verso forti passi avanti in diversi settori, pure se all'interno di un forte squilibrio in molti ambiti. Il sistema educativo ha certamente subito gli effetti negativi dello sconvolgimento seguito alla caduta del regime come degli effetti positivi del percorso di sviluppo degli ultimi anni. Se infatti dopo la caduta del regime le rivolte portarono ad un generale decadimento delle strutture private di tutto, da qualche anno, grazie all'impegno di alcuni Ministeri (in particolare del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e del Ministero dell'Educazione), supportati dagli investimenti della cooperazione allo sviluppo di alcuni Paesi, i segnali positivi sono molti.

Resta ancora lungo il percorso da fare per garantire ai giovani un'offerta educativa che li ponga in grado di costruire un futuro migliore per sé e per il proprio Paese, eliminando parte delle cause che spingono spesso ad emigrare: la mancanza di prospettive educative e formative valide.

Per questo è importante che gli aiuti e gli investimenti da parte di attori esterni (ONG, Congregazioni religiose, Enti ed Associazioni privati...) siano focalizzati sul *capacity building* delle istituzioni albanesi, al fine di favorire un processo di sviluppo globale veramente partecipato e voluto, e condotto e gestito dalle forze albanesi.

Per provare ad operare un raffronto tra il sistema educativo albanese e quello italiano, riportiamo lo schema ufficiale dei due sistemi.

Bibliografia

EUROPEAN TRAINING FOUNDATION (ETF), *VET Reform Policy Peer Review Albania, Report by the International Peer Review Team*, February 2003.

Legge n. 8872, del 29.3.2002, "Per L'Istruzione e Formazione Professionale Nella Repubblica D'Albania" (documento ufficiale da Ministero Albanese).

MILANI M., *L'analisi dei bisogni formativi nel mercato del lavoro di Tirana, Tesi del IV Master Universitario Internazionale in Cooperazione allo Sviluppo*, Manoscritto, Università degli Studi di Pavia.

REPUBLIC OF ALBANIA, Ministry of Education and Science, *Annual Statistical Education Report 2003-2004*.

REPUBLIC OF ALBANIA, Ministry Of Labour And Social Affairs, (Employment Policy Department), *The Strategy On Employment And Vocational Training* (Approved by the Council of Ministers, Decree n. 67, 10th January 2003).

Sitografia

PIPERNO F., CeSPI, *I capitali dei migranti nel mercato del lavoro Albanese*, 2002 da www.cespi.it

ZANFRINI L., *Politiche delle Quote ed etnicizzazione del mercato del lavoro italiano*, 2002, Dipartimento di Sociologia, Università Cattolica, Milano

da <http://hal9000.cisi.unito.it/wf/DIPARTIMEN/Scienze>

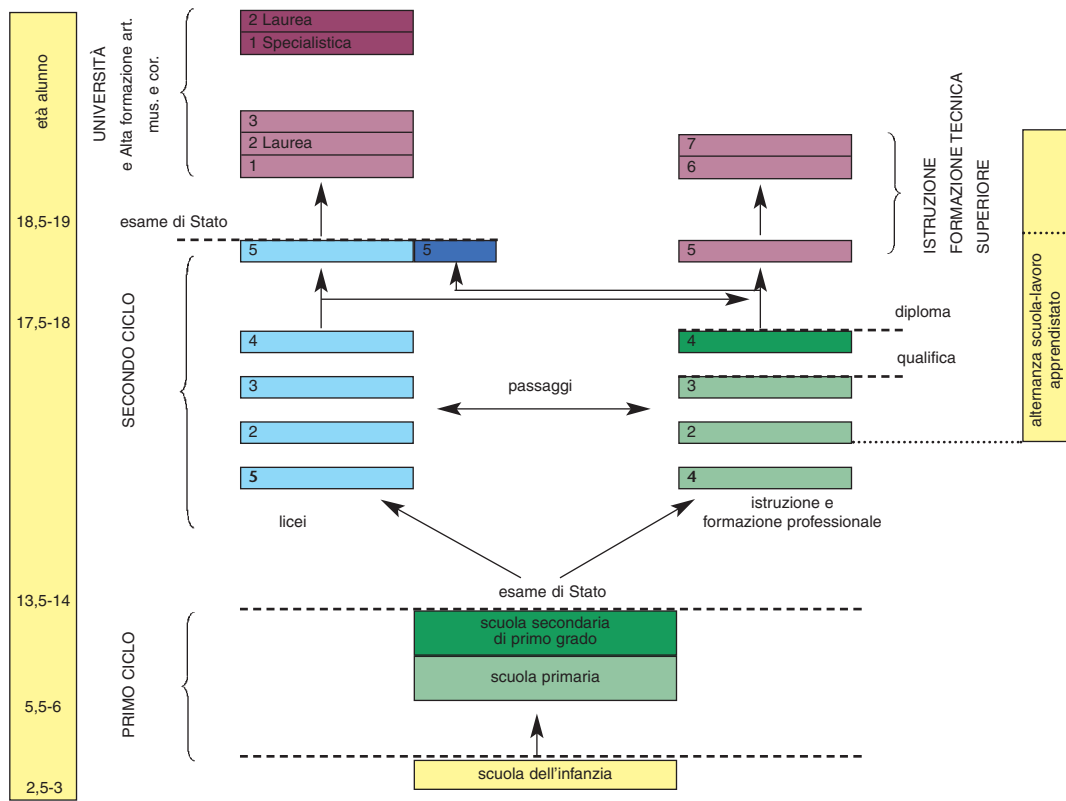
[de/AIS/Le-sezioni/ELO-sezion/convegni/Papers/Zanfrini.doc.pdf](http://hal9000.cisi.unito.it/wf/DIPARTIMEN/Scienze/de/AIS/Le-sezioni/ELO-sezion/convegni/Papers/Zanfrini.doc.pdf)

www.devdata.worldbank.org

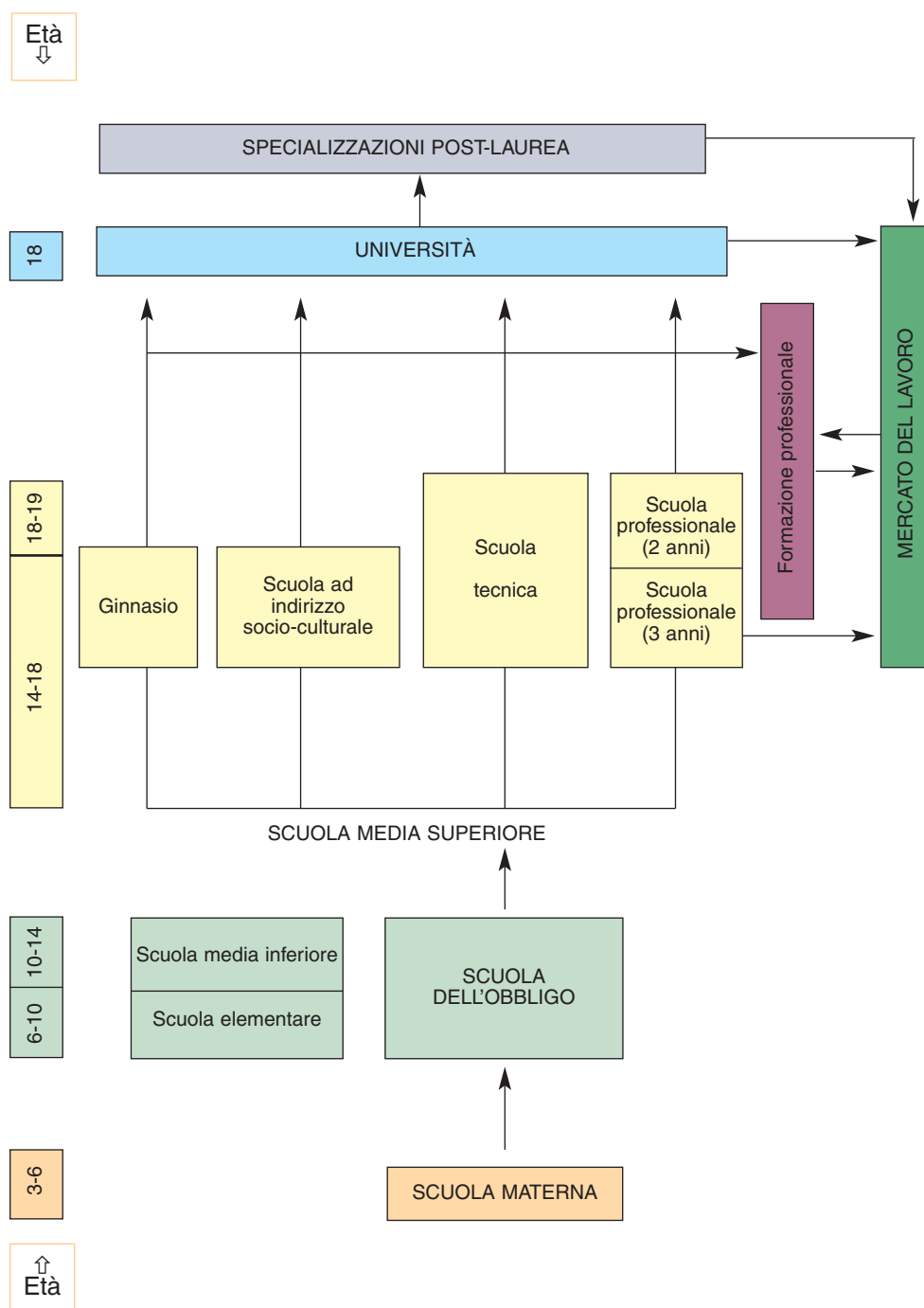
www.cespi.it

SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO

Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione - L. n. 53/03



SISTEMA EDUCATIVO ALBANESE



Normative e sperimentazioni del diritto-dovere nelle Regioni dove opera il CNOS-FAP. Schede di sintesi

SEDE NAZIONALE CNOS-FAP

Obiettivo del presente contributo è fotografare l'attuazione del diritto-dovere nelle Regioni e segnalare alcuni dei provvedimenti per il futuro.

Riportiamo una rivisitazione della scheda sulla situazione dei percorsi formativi triennali e quadriennali nelle Regioni già pubblicata nel precedente numero di "Rassegna CNOS". Con il contributo dei Delegati regionali della Federazione, la scheda è stata aggiornata e arricchita con le indicazioni per l'anno formativo 2006–2007 adottate dalle Regioni.

1. IPOTESI O SCHEMI D LEGGI IN MATERIA DI IFP

Nella tavola che segue è riportato l'elenco delle Regioni che hanno elaborato (o stanno elaborando) leggi in materia di istruzione e formazione professionale.

REGIONI	DOCUMENTO
Liguria	Bozza n. 7 del 12 dicembre 2005 - <i>"Testo unico della normativa della Regione Liguria in materia di diritto all'istruzione e alla formazione"</i>
Lombardia	Progetto di L.R. del 4 novembre 2005 - <i>"Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia"</i>
Sardegna	<i>"Principi e norme per l'educazione, l'istruzione e la formazione professionale"</i> (2005)
Sicilia	<i>"Disciplina del sistema dell'offerta formativa integrata della Regione Siciliana. Norme relative ai consorzi universitari"</i> (2005)
Umbria	<i>"Sistema formativo integrato regionale"</i> (2004)
Veneto	D.D.L. Istruzione-Formazione 2006

2. PERCORSI TRIENNALI

Riportiamo la situazione distinguendo tre modalità di realizzazione dei percorsi triennali sperimentali: 1) percorsi integri (a titolarità CFP); 2) percorsi misti (1 anno nelle istituzioni scolastiche e 2 a titolarità CFP); 3) percorsi integrati (a titolarità dell'istituzione scolastica con il contributo della formazione professionale).

2.1. Percorsi integri

REGIONE	ATTIVITÀ	MODALITÀ
Abruzzo	<p>La Regione ha avviato: n. 11 percorsi sperimentali nel 2003 n. 43 percorsi sperimentali nel 2004 n. 28 percorsi sperimentali nel 2005</p> <hr/> <p>Il CNOS-FAP ha avviato: n. 3 percorsi sperimentali nel 2003 n. 5 percorsi sperimentali nel 2004 n. 6 percorsi sperimentali nel 2005</p>	<p>La Regione organizza il servizio mediante il <i>Catalogo regionale</i> che si arricchisce di tutti i percorsi formativi sperimentali realizzati. Per introdurre nuove proposte, gli Enti presentano percorsi sperimentali il 31 ottobre o il 31 marzo. Le proposte vengono validate e finanziate <i>secondo specifici criteri</i>, tra i quali le domande effettive degli iscritti.</p> <hr/> <p>Ad oggi, la domanda di formazione dei giovani presso i CFP del CNOS-FAP è stata soddisfatta.</p>
Lazio (Prov. di Roma)	<p>La Regione ha avviato: n. 72 percorsi sperimentali nel 2003 n. 65 percorsi sperimentali nel 2004 n. 75 percorsi sperimentali nel 2005</p> <hr/> <p>Il CNOS-FAP ha avviato: n. 17 percorsi sperimentali nel 2003 n. 15 percorsi sperimentali nel 2004 n. 15 percorsi sperimentali nel 2005</p>	<p>L'assegnazione è avvenuta attraverso lo strumento dell'avviso pubblico per gli Enti, l'assegnazione diretta per il polo pubblico provinciale. Viene richiesta una integrazione di sistema (ma non necessariamente di percorso) con una istituzione scolastica.</p> <hr/> <p>Ad oggi la domanda di formazione dei giovani presso i CFP del CNOS-FAP è stata parzialmente soddisfatta.</p>
Liguria	<p>La Regione ha avviato: n. 15 percorsi sperimentali nel 2003 n. 40 percorsi sperimentali nel 2004 n. 42 percorsi sperimentali nel 2005</p> <hr/> <p>Il CNOS-FAP ha avviato: n. 3 percorsi sperimentali nel 2003 n. 5 percorsi sperimentali nel 2004 n. 4 percorsi sperimentali nel 2005</p>	<p>L'affidamento delle attività formative avviene attraverso il bando triennale.</p> <hr/> <p>Ad oggi la domanda di formazione dei giovani presso i CFP del CNOS-FAP è stata sufficientemente soddisfatta.</p>

REGIONE	ATTIVITÀ	MODALITÀ
Lombardia	<p>La Regione ha avviato: n. 37 percorsi sperimentali nel 2003 Negli anni successivi, le attività formative sono state affidate alle Province.</p> <hr/> <p>Il CNOS-FAP ha avviato: n. 1 percorso sperimentale nel 2002 n. 2 percorsi sperimentali nel 2003 n. 8 percorsi sperimentali nel 2004 n. 10 percorsi sperimentali nel 2005</p>	<p>L'attività formativa è affidata all'Ente mediante il bando triennale. Dopo il primo anno, la gestione delle sperimentazione è passata alle Province e l'affidamento è avvenuto con bando triennale.</p> <hr/> <p>Ad oggi la domanda di formazione dei giovani presso i CFP del CNOS-FAP è stata parzialmente soddisfatta.</p>
Piemonte	<p>La Regione ha avviato: n. 8 percorsi sperimentali nel 2002 n. 23 percorsi sperimentali nel 2003 Dal 2004, le attività sono passate a regime. Nel 2004 in tutta la regione si sono attivati 131 corsi triennali, 111 corsi biennali e 59 bienni integrati Nel 2005 in tutta la Regione si sono attivati 146 corsi triennali, 92 corsi biennali e 46 bienni integrati.</p> <hr/> <p>Il CNOS-FAP ha avviato: n. 3 percorsi triennali sperimentali avviati nel 2002 (conclusi nel 2005) n. 6 percorsi triennali sperimentali avviati nel 2003 (si concludono nel 2006) n. 41 percorsi (24 triennali e 17 biennali) sperimentali avviati nel 2004 (a cui si aggiungono 7 percorsi di integrazione per disabili, 51 percorsi di orientamento in terza media e 17 percorsi di orientamento nelle superiori) n. 38 percorsi (28 triennali e 10 biennali) sperimentali avviati nel 2005 (a cui si aggiungono 18 percorsi di integrazione per disabili, 93 percorsi di orientamento in terza media e 18 percorsi di orientamento nelle superiori)</p>	<p>Dal momento della messa a regime, le attività formative si sono svolte con atti di indirizzo regionale e con bandi provinciali triennali reiterabili. I bandi, denominati diritto-dovere, prevedono corsi triennali (post scuola media), biennali (aperti ai <i>drop out</i> della scuola secondaria) e annuali (<i>drop out</i> in genere purché in età di diritto-dovere). Sia i corsi triennali che quelli biennali si concludono, per lo stesso profilo professionale, con lo stesso esame finale di qualifica. Tutti i corsi sperimentali prevedono accordi con le istituzioni scolastiche sia per gli eventuali passaggi sia per eventuali integrazioni con docenti pagati dalle istituzioni di provenienza o dai CFP. Nel gennaio 2006 è stata emessa una direttiva in integrazione all'atto d'indirizzo del 2004, per la sperimentazione regionale di bienni e trienni integrati.</p> <hr/> <p>Ad oggi la domanda di formazione dei giovani presso i CFP del CNOS-FAP è stata parzialmente soddisfatta. Si segnala un aumento di richieste di iscrizione (in alcune province in modo significativo) ai percorsi triennali.</p>
Sardegna	<p>Il CNOS-FAP ha avviato: n. 27 percorsi sperimentali nel 2003 n. 11 percorsi sperimentali nel 2004 n. 0 percorsi sperimentali nel 2005</p>	<p>L'attività formativa triennale sperimentale del CNOS-FAP della Sardegna è di 38 corsi, del II e del III anno. L'attuale Giunta regionale ha sospeso l'attività sperimentale triennale del primo anno.</p>

REGIONE	ATTIVITÀ	MODALITÀ
Sicilia	La Regione ha avviato: n. 184 percorsi sperimentali nel 2003 n. 184 percorsi sperimentali nel 2004 n. 184 percorsi sperimentali nel 2005 ————— Il CNOS-FAP ha avviato: n. 32 percorsi sperimentali nel 2003 n. 32 percorsi sperimentali nel 2004 n. 32 percorsi sperimentali nel 2005	La Regione Sicilia promuove percorsi triennali attraverso un bando annuale e una progettazione che copre l'intero triennio. ————— Ad oggi la domanda di formazione dei giovani presso i CFP del CNOS-FAP è stata parzialmente soddisfatta.
Valle d'Aosta	Il CNOS-FAP ha avviato: n. 1 percorsi sperimentali nel 2005 n. 2 percorsi sperimentali nel 2006	
Veneto	La Regione ha avviato: n. 20 percorsi sperimentali nel 2002 Dal 2003 tutti i primi anni sono diventati sperimentali e triennali. ————— Il CNOS-FAP ha avviato: n. 3 percorsi sperimentali nel 2002 Poi, tutti i primi anni sono divenuti triennali.	Le attività formative vengono affidate attraverso un bando annuale. La progettazione può essere realizzata anche attraverso una progettazione quadro che ingloba più progetti. ————— Ad oggi la domanda di formazione dei giovani presso i CFP del CNOS-FAP è stata sufficientemente soddisfatta.

2.2. Percorsi misti (1+2)

REGIONE	ATTIVITÀ	MODALITÀ
Emilia Romagna	Il CNOS-FAP ha avviato: n. 7 percorsi nel 2003 n. 5 percorsi nel 2004 n. 7 percorsi nel 2005	Attivazione di percorsi biennali a cui possono accedere allievi con più di 15 anni. La qualifica rispetta gli standard formativi minimi ed è riconosciuta a livello nazionale. Sono attivi anche percorsi in modalità integrata (vedi 2.3.)
Umbria	Il CNOS-FAP ha avviato: n. 12 percorsi nel 2003 n. 12 percorsi nel 2004 n. 13 percorsi nel 2005	Le Province sostengono le attività formative biennali dopo il 15° anno di età. I percorsi hanno una durata di 1.200 ore. Sono attivi anche percorsi in modalità integrata (vedi 2.3.)

2.3. Percorsi integrati

REGIONE	ATTIVITÀ
Emilia Romagna	Le attività formative sono svolte secondo la normativa della L.R. 12/2003. Sono aperte sperimentazioni per i percorsi integrati (nell'ambito delle istituzioni scolastiche) <i>triennali</i> negli Istituti Professionali da concludersi con un esame di qualifica unico valevole per il Diploma di Qualifica Ministeriale e Regionale. La Provincia di Bologna sta studiando e progettando quest'esame unico. Sono attivi anche percorsi in modalità mista (vedi 2.2.)
Friuli Venezia Giulia	Il CNOS-FAP nell'anno 2005/2006 realizza 15 percorsi formativi triennali con le seguenti ore di integrazione: I anno: in definizione (da 150 a 250 ore fatte da insegnanti degli IPS) II anno: 159 ore Gli attuali terzi anni si svolgono secondo i vecchi ordinamenti. Il piano regionale 2005/2006 è governato dal <i>Gestore unico</i> . Il CNOS-FAP realizza 5 primi anni della durata di 1.200 ore. Sono molte le difficoltà registrate nell'attuazione dell'integrazione.
Puglia	La Regione prevede attività formative biennali e triennali. Attualmente il CNOS-FAP, nell'ambito dei percorsi triennali sperimentali, attiva 5 primi anni della durata di 1200 ore di cui 400 affidate alla istituzione scolastica e 200 di <i>stage</i> . Nelle attività formative biennali, il CNOS-FAP realizza 1.080 ore; l'istituzione scolastica 600 ore; l'azienda accoglie gli allievi per 720 ore. La durata totale del percorso formativo è di 2.400 ore.
Umbria	La Regione prevede percorsi formativi sperimentali a titolarità scolastica e integrati con il CFP per il 15% delle ore. Sono attivi anche percorsi in modalità mista (vedi 2.2.)

3. Percorsi quadriennali

REGIONE	ATTIVITÀ
Lazio	La proposta del quarto anno è allo studio di una commissione insediata dall'Assessore regionale all'istruzione, diritto allo studio e formazione.
Liguria	Il 26 gennaio 2005, la Regione ha firmato un Protocollo d'intesa con il MIUR e il MLPS per la realizzazione del quarto anno. Gli Enti stanno studiando il progetto di fattibilità per il prossimo anno.
Lombardia	La Regione Lombardia, con bando n. 15052 del 13 ottobre 2005, ha dato la facoltà agli Enti di presentare proposte per il 4° anno sperimentale. Le proposte accolte sono state 39. Il CNOS-FAP realizza 3 percorsi formativi sperimentali quadriennali.
Piemonte	Benché ci siano molte richieste da parte degli allievi, non è all'OdG dell'Amministrazione.
Sicilia	Il piano regionale per il 2005-2006 ha approvato un IV anno sperimentale nel settore metalmeccanico per il CNOS-FAP di Catania-Barriera. Ci sono difficoltà a reperire gli allievi causa i ritardi dell'approvazione.
Veneto	Non è previsto nessun corso nel 2006-2007 (per mancanza di fondi) anche se FORMA Veneto intende mantenere una certa pressione sulla Regione per non abbandonare il disegno complessivo della riforma.

4. PROVVEDIMENTI 2006-07

REGIONE	PROVVEDIMENTO
Abruzzo	<i>La nuova delibera del dicembre 2005 blocca i primi anni e taglia i finanziamenti del 10 % per i 2 e 3 anni</i>
Calabria	<i>Bloccato il secondo anno di sperimentazione</i>
Emilia Romagna	<i>Si prevede l'approvazione dello stesso numero di corsi del 2005-06</i>
Piemonte	<i>Direttiva attività sperimentali afferenti il diritto dovere di istruzione e formazione professionale (DD) 2006-2007 - DGR 40-2004 del 16/01/2006</i> Nel 2006-2007 la Regione intende sperimentare dei percorsi integrati all'interno di IPS e ITIS.
Lombardia	<i>Programmazione dell'offerta formativa dei percorsi di qualifica per l'assolvimento del DD di IeFP a.f. 2006-07</i>
Lazio	<i>Prot. 400/P (10.2.06). Iscrizioni per l'a.s. 2006/07 ai percorsi triennali di IeFP di cui all'Accordo quadro in Conferenza Stato-Regioni del 19.6.03</i> <i>Bozza Direttiva relativa alle attività formative afferenti il Diritto Dovere di Istruzione e Formazione Professionale</i>
Liguria	<i>Modalità di realizzazione dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale - Triennio 2006-2009 (D.G.R. n. 16/2006)</i> <i>Lettere alle Province</i> <i>Percorsi di istruzione e formazione professionale anno 2006/2007</i> <i>Circolare sui Percorsi di IeFP 2006-09 (modulo di iscrizione)</i> Nel 2006-07 anche gli IPS potranno attivare percorsi triennali autonomamente o in collaborazione con i CFP. La Regione intende soddisfare tutte le domande di prescrizione alla IeFP.
Sardegna	<i>Deliberazione n. 5/20 del 8-02-2006: per il 2006 e 2007 sono in avvio dei corsi biennali di 550 ore annue per giovani ultra sedicenni in parte in possesso e in parte senza licenza media.</i> <i>Per il 2006-2007 le attività saranno affidate solo agli enti regionali (CRF)</i>

Esiti del monitoraggio dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale (sperimentazioni)

DARIO NICOLI¹ - GUGLIELMO MALIZIA - VITTORIO PIERONI

Parole chiave:
Monitoraggio;
Personalizzazione;
Progetto formativo;
Standard

Il monitoraggio oggetto del presente lavoro si riferisce alle iniziative sperimentali nei percorsi di istruzione e formazione professionale, in atto nelle Regioni e Province Autonome sulla base dei Protocolli di intesa con il MIUR, in riferimento all'anno formativo 2004-2005, svolte dai Centri CNOS-FAP e CIOFS/FP, ma con una prospettiva più ampia, volta a comprendere le diverse strategie poste in atto dalle Regioni in questo ambito.

Si tratta della continuazione dell'attività svolta già a partire dal 2003² e che ha inteso fornire una conoscenza approfondita e rigorosa dal punto di vista pedagogico e socio-istituzionale dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale, al fine di accompagnare un intervento di forte carattere innovativo, tendenzialmente in grado di fornire pari dignità educativa, culturale e professionale ai percorsi formativi attuati entro il processo di riforma del sistema educativo complessivo.

Per monitoraggio si intende un intervento sistematico e continuativo di rilevazione, confronto, accompagnamento e assistenza riferito ad un insieme definito di percorsi formativi, secondo una metodologia mista che comprende la raccolta dei dati sulla base di un linguaggio ed un modello comune, la riflessione di un gruppo rappresentativo di coordinatori tramite in-

¹ Professore presso l'Università Cattolica di Brescia.

² Cfr. MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP*, Tipografia Pio XI, Roma, 2003.

contri *ad hoc*, la rielaborazione delle riflessioni e il completamento dei dati per consentire una reale comparazione dei diversi casi oggetto di studio, infine la creazione di una maggiore consapevolezza circa l'insieme delle tematiche pedagogiche, sociali e istituzionali poste in gioco nelle iniziative rilevate.

Il quadro sottostante il monitoraggio appare peraltro piuttosto complesso, visto che, nonostante il completamento del processo riformatore (si pensi, ad esempio, ai decreti sul diritto-dovere e sul secondo ciclo degli studi), le modalità di attuazione (o non attuazione) dello stesso appaiono fortemente diversificate tra le diverse Regioni e Province Autonome; si tratta di una conferma, al di là delle diverse motivazioni politico-ideologiche, del carattere particolaristico in cui si svolge il processo di decentramento e di "devoluzione" che rischia di dar vita ad una frammentazione di tanti sistemi formativi quante sono le articolazioni del territorio; ciò in un contesto tanto delicato, trattandosi di interventi di diritto-dovere rivolti ad adolescenti e giovani, da condurre ad una distorsione tale da rendere difficile il compito educativo, culturale e professionale degli organismi formativi.

Nonostante ciò, sulla base della comune necessità di risposte alle esigenze dei giovani e delle loro famiglie, oltre che dei contesti territoriali, e a partire dal riferimento allo stato dell'arte dell'elaborazione e delle pratiche riferite al sistema di istruzione e formazione professionale, emerge dalla presente rilevazione una notevole convergenza in ordine ad un nucleo di opzioni metodologiche e di strumenti di intervento, tale da poter dar vita ad un modello formativo consistente, non influenzabile da opzioni ideologiche, preferenze metodologiche ed organizzative, interessi in definitiva non compatibili con la formazione. Al centro di questo nucleo, si riscontrano quattro elementi: la personalizzazione dei percorsi formativi, la pedagogia dei compiti reali e del successo formativo, la pluralità delle opzioni, l'apertura al contesto sociale nella prospettiva di una comunità formativa territoriale.

Si tratta di fattori che valorizzano le migliori tradizioni di intervento formativo in questi ambiti e che segnalano la necessità di superare un approccio tradizionale basato sull'epistemologia delle discipline e sulla prevalenza della formula liceale per sostenere e diffondere una proposta formativa sistematica e consistente basata sulla cultura del lavoro e della professionalità intese come realtà entro cui si possono cogliere in modo diretto e vitale le dimensioni di una nuova cultura della cittadinanza propria della società cognitiva.

1. ASPETTI EMERGENTI DAL MONITORAGGIO

In questa parte si sintetizza quanto emerge dal monitoraggio delle attività formative sperimentali, attività che comportano l'adozione di una prospettiva innovativa dal punto di vista didattico, organizzativo e di sistema. La natura sperimentale delle attività mira alla creazione di un sistema edu-

cativo unitario, comprendente una varietà di percorsi ed abitato da vari organismi, tutti aventi requisiti coerenti a tale compito.

Le sperimentazioni rappresentano un vero e proprio cantiere in cui elaborare e mettere a prova tre nuove prospettive d'azione dei vari attori coinvolti:

- 1) la prospettiva *educativa*, che mira essenzialmente alla personalizzazione e alla didattica per compiti reali che consente la reale integrazione tra teoria e prassi;
- 2) la prospettiva dell'*autonomia* e della pari dignità dei vari organismi erogativi, che vengono sollecitati a dare il proprio contributo al disegno complessivo attraverso offerte formative pluralistiche, ricche di tensione e di orientamenti culturali e metodologici;
- 3) la prospettiva della *governance* da parte di Regioni e Province Autonome, al fine di dare una fisionomia di sistema all'insieme di attori e risorse, valorizzando la peculiarità degli apporti di tutti in vista del raggiungimento delle mete di sistema, ovvero l'elevamento culturale di tutti, nessuno escluso, l'efficacia degli apprendimenti sotto forma di competenze, l'avvicinamento tra scuola e lavoro, il coinvolgimento dei vari attori sociali, la costruzione di un sistema unitario, pluralistico, aperto e continuo.

Ma vediamo ora gli elementi di sintesi emergenti dai vari ambiti di analisi delle pratiche sperimentali.

1.1. Tipologia dei percorsi

Emerge innanzitutto la prevalenza di percorsi triennali *integrati*, cui vanno associati i percorsi biennali che si svolgono anche in collaborazione con la scuola il cui impegno appare peraltro contenuto all'area delle cosiddette discipline culturali di base. Seguono, ma in numero di molto minore, i percorsi cosiddetti *integrati* che non prevedono una titolarità dei Centri di Formazione Professionale (CFP) e quindi negano loro il riconoscimento della pari dignità.

La differenza fondamentale che si coglie tra i due approcci è tra le Regioni che considerano un'ampia varietà di opzioni, senza preclusione per alcun organismo, e Regioni che mirano a coinvolgere i CFP sotto forma di laboratorio pratico riferito a studenti in difficoltà di apprendimento. In questo secondo caso, l'integrazione rappresenta la volontà di coinvolgere il CFP come risorsa parziale, atta ad attenuare e correggere la didattica disciplinare della scuola, ma garantendone titolarità e prevalenza.

L'approccio che, per semplificare, chiamiamo *integrale* o "*puro*" (CIOFS/FP - CNOS-FAP 2004) esprime una varietà di soluzioni adottate da vari organismi ed istituzioni, anche non di ispirazione cristiana, e consiste in un modello organico di percorsi strutturati, in prospettiva verticale o di filiera formativa, basato sui tre livelli della struttura del lavoro e delle professioni (qualificato, tecnico, tecnico superiore/quadro) con enfasi sul di-

ploma di tecnico professionale. Diversi sono i casi in cui si applica, tra cui emergono le Regioni del Nord Italia: Piemonte, Lombardia, Veneto, Liguria, Friuli Venezia Giulia, ma anche Sardegna e in parte Sicilia.

Il modello che – sempre in forma semplificativa – chiamiamo *integrato* consiste nella elaborazione di un cammino per moduli formativi strutturati in modo da individuare con chiarezza e distinzione l'area culturale di competenza della scuola e l'area tecnico-professionale di competenza dei CFP. Il caso istituzionale emblematico di tale modello cui ci riferiamo è quello della Regione Emilia Romagna – al quale facciamo riferimento per l'analisi successiva – cui va associata l'Umbria, e per certi versi anche la Campania.

La questione di fondo riguarda il modo in cui si intende il sistema educativo, e la considerazione o meno della varietà di risorse a disposizione. Si noti a questo proposito che le sperimentazioni oggetto di rilevazione riguardano prioritariamente i CFP, mentre le scuole presentano una loro cospicua offerta ordinaria cui, nei casi di Regioni che adottano i modelli "integrati", si aggiunge anche quella derivante dall'utilizzo di finanziamenti che erano destinati alla formazione professionale, così che le Istituzioni scolastiche finiscono per ricevere un ulteriore finanziamento per realizzare attività cui sarebbero tenute in base al finanziamento ordinario.

Sorge quindi la necessità di comprendere meglio che cosa si intenda per integrazione. L'integrazione dei percorsi è in effetti un'opzione metodologica che gli organismi erogativi possono far valere nel momento in cui se ne pone la necessità, o se ne coglie l'opportunità; in tal senso essa può benissimo coesistere accanto ad altre, purché non venga resa obbligatoria dalla Regione. In quest'ultimo caso, essa pare concepita come strategia consistente, espressione della volontà di precludere la gestione di percorsi direttamente da parte dei CFP. Si tratta di una questione decisiva, sotto la quale si evidenzia il tentativo di non riconoscere la pari dignità della formazione professionale. Il maggiore pluralismo dell'offerta favorisce indubbiamente il successo formativo dei giovani, nessuno escluso, cosa che si riscontra puntualmente sulla base degli esiti delle verifiche e dei monitoraggi, mentre la sua menomazione mira a precludere pregiudizialmente i CFP dal diritto-dovere e conduce ad una scarsa efficacia degli interventi sostenuti con i finanziamenti relativi alle sperimentazioni.

In tal senso, gli approcci che fanno riferimento alla prospettiva del pluralismo formativo risultano maggiormente in grado di favorire l'elevazione culturale dei giovani, specie, ma non esclusivamente, delle componenti più in difficoltà rispetto alle tradizionali proposte formative.

1.2. Esiti dei percorsi

Circa gli esiti dei percorsi, disponiamo di vari monitoraggi specie per il Veneto, la Lombardia, il Piemonte e la Liguria da cui emerge per il *modello integrale* una crescita progressiva di iscritti, tanto da generare un problema finanziario in tutte le Regioni in cui tale modello è applicato, un risultato formativo mediamente superiore a quello di riferimento (istruzione tecnica

e professionale), ovvero meno del 10% di insuccessi contro il 25%, una forte continuità nei percorsi che vede al secondo anno addirittura una crescita di iscritti provenienti dalla scuola, ed una soddisfazione piena dei vari attori, con indicazione di talune criticità nel rapporto tra area culturale ed area tecnico-laboratoriale (dove gli allievi vorrebbero una maggiore intensità di quest'ultima) e nella disponibilità di risorse per la piena personalizzazione dei percorsi.

Circa il *modello integrato*, disponiamo dei dati solo della Regione Emilia Romagna nell'anno scolastico 2003-04, da cui emerge che le classi prime degli Istituti coinvolti nella sperimentazione dei percorsi integrati non raggiungono lo standard di successo previsto dalla Conferenza di Lisbona come meta da raggiungere entro il 2010, ovvero l'85% di promossi. Infatti il livello attuale di successo raggiunge solo il 74,4% dei percorsi, con poche differenze rispetto a quelli tradizionali. Altro punto critico è quello della continuità dopo il primo anno, che vede una caduta di coloro che subiscono insuccesso al primo anno: solo il 12% si iscrive ai percorsi integrati, preferendo il tradizionale dello stesso Istituto nel 37% dei casi. È significativo che quasi nessuno dei non promossi nei percorsi tradizionali si iscriva agli integrati proposti dal medesimo Istituto, che potrebbero offrire un diverso ambiente di apprendimento. Forse si ritiene che la didattica non cambi tra l'uno e l'altro percorso, preferendo cambiare ambiente, identificando l'insuccesso con l'Istituzione scolastica. Nei singoli progetti si possono individuare anche elementi molto positivi, ma la concentrazione dei risultati negativi negli Istituti Professionali per l'Industria e l'Artigianato segnala un'indubbia criticità dei piani di studi di questi ultimi.

In sintesi, le evidenti differenze di esiti dei due approcci mostrano una correlazione positiva tra pluralismo degli organismi coinvolti e successo formativo dei destinatari; ciò a fronte di una continua criticità degli indicatori di qualità dei percorsi tradizionali scolastici, specie dell'Istruzione tecnica e professionale.

Circa gli aspetti progettuali, da parte delle Regioni appare prevalente lo sforzo verso la definizione di una struttura di sistema su cui fondare l'iniziativa sperimentale, comprendente i seguenti aspetti:

- a) mappa delle aree formative e delle figure professionali con relativi standard formativi;
- b) criteri metodologici fondati su fattori innovativi (personalizzazione, didattica interdisciplinare e per compiti reali, ecc.);
- c) sistema di valutazione e certificazione per competenze;
- d) sistema di gestione dei crediti e dei passaggi;
- e) struttura di coordinamento e di monitoraggio delle iniziative.

La sperimentazione evidenzia quindi un notevole sforzo di innovazione delle Regioni verso una soluzione di vera e propria *governance* educativa, culturale e professionale, che prevede una cultura della regolazione dei fattori di accreditamento, delle condotte e dei rapporti tra soggetti autonomi verso il perseguimento delle mete del sistema, superando quindi la prospet-

tiva tradizionale che presentava un' enfasi esclusiva sulla sola variabile dell' occupabilità degli allievi e sulla dimensione amministrativa.

1.3. Personalizzazione dei percorsi

Altro aspetto di notevole rilevanza è quello della personalizzazione. Essa vede un forte impegno metodologico ed organizzativo sui seguenti punti:

- a) orientamento, accoglienza, bilancio, progetto, orientamento continuo, collaborazione con le famiglie;
- b) differenziazione dei gruppi di apprendimento, recuperi e approfondimenti, sostegno individuale, gestione passaggi e transizioni;
- c) piano formativo personalizzato;
- d) unità di apprendimento e prodotti reali, *stage* e alternanza;
- e) verifiche e valutazione;
- f) gestione dei crediti e passaggi;
- g) soggetti portatori di handicap.

Grande attenzione è stata dedicata mediamente al tema della personalizzazione, intesa come riferimento di ogni attività educativa alla *centralità dell'allievo* e del suo *successo formativo*, al fine di assicurare ai giovani una proposta dal carattere educativo, culturale e professionale che preveda risposte molteplici alle loro esigenze. Ogni destinatario può in tal modo trasformare le proprie capacità – attitudini, atteggiamenti, risorse, vocazione – in vere e proprie competenze che assicurano la possibilità di accedere ai ruoli sociali desiderati.

La personalizzazione è quindi ad un tempo un' opzione metodologica di fondo che caratterizza per intero l' opera dell' educatore, ma indica pure una serie di azioni specifiche che consentono di perseguire il fine del successo formativo per tutti. Le azioni di personalizzazione consistono in laboratori di approfondimento e di recupero, attività connesse ai passaggi tra ambiti e sistemi formativi, laboratori di livello ed elettivi, attività di alternanza, esperienze di autoformazione, laboratori di sviluppo di capacità personali.

L' esito del monitoraggio mostra come, proprio sulla personalizzazione, si è investito decisamente, segno che si tratta di un tema oggetto di intervento e di ricerca, e nel contempo del vero e proprio valore distintivo dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale.

Il centro della metodologia risiede nella valorizzazione dell' approccio peculiare della istruzione e formazione professionale, che presuppone il superamento della didattica per trasmissione di saperi e abilità, optando decisamente per una concezione formativa centrata sulla cura della *situazione di apprendimento*. Ciò significa che il *team* dei formatori è chiamato a “creare” esperienze nelle quali l' allievo, confrontandosi con problemi di cui coglie il senso, si pone in modo attivo alla ricerca di una soluzione in grado di soddisfare i requisiti del problema stesso, sormontando gli ostacoli che via via incontra, mobilitando in tal modo un processo di apprendimento autonomo, personale, autentico. Tale processo è centrato sull' azione; tanto che si può

affermare che la conoscenza passa necessariamente per l'azione per poi giungere ad una piena formalizzazione attraverso il linguaggio.

Questa metodologia richiede il pieno rispetto delle caratteristiche specifiche delle situazioni di apprendimento attivate, l'assunzione delle rappresentazioni che gli allievi si danno delle attività proposte, la considerazione dei processi cognitivi, delle operazioni mentali, delle riflessioni di ordine generale che tali esperienze suscitano negli allievi, la costruzione di un cammino e delle differenti fasi in cui esso si compone, che consente di giungere alla piena riuscita delle attività intraprese.

Ciò pone l'allievo nella condizione di formulare, prevedere e padroneggiare i propri obiettivi e le proprie strategie di apprendimento al fine di "dare forma" alla propria visione, al proprio sapere, alle proprie competenze. In questo senso, ogni situazione di apprendimento deve porre l'allievo nella situazione del progettare, di proiettare se stesso nel futuro.

È un metodo che presuppone una pedagogia del progetto interdisciplinare in grado di valorizzare le competenze professionali dei formatori, evitando di proporre loro – sotto forma di manuale – situazioni precostituite, pronte all'uso, che presumono di conoscere già in anticipo ciò che gli allievi devono fissare nella mente. Occorre superare l'idea – tanto diffusa presso l'ambiente pedagogico in genere – secondo cui i "tecnici" si occupano dei progetti concreti, mentre i "teorici" si pongono i problemi di cultura generale a cui rimandano le attività stimulate dai progetti. Al contrario, ogni componente del *team* condivide la metodologia del progetto e pone le sue competenze al servizio del successo formativo dell'allievo, di modo che l'interdisciplinarietà diventa tutt'uno con la prospettiva progettuale.

Fondamentale, a tale proposito, è la strutturazione del percorso per unità di apprendimento. Le unità di apprendimento rappresentano le componenti base del percorso formativo, secondo la prospettiva della pedagogia del compito ed in coerenza con le finalità generali indicate nel "Profilo educativo, culturale e professionale" (PECUP). Ciò significa che esse individuano "prestazioni reali ed adeguate", a carattere concreto, che impegnano l'allievo in un compito-problema, per risolvere il quale è necessario che egli mobiliti le varie risorse di cui dispone o di cui può avvalersi, ovvero capacità, conoscenze e abilità. Le conoscenze e le abilità sono indicate nella scheda dell'unità di apprendimento sotto forma di obiettivi specifici di apprendimento (OSA). Per tale motivo, l'unità di apprendimento richiede una condivisione e una collaborazione tra più docenti, in rapporto alle aree formative e alle discipline che sono chiamate in gioco nel loro percorso. L'esito dell'unità di apprendimento è dato da un risultato-prodotto, che può assumere varie forme, anche composite (dossier, oggetto, presentazione Power-Point, mostra, video, rappresentazione...) e che costituisce l'evidenza concreta circa gli apprendimenti dell'allievo, ovvero un elemento che attesta il fatto che i saperi incontrati sono diventati sapere personale, e quindi competenza intesa come padronanza – effettiva e validata anche da terzi – di fronte ad una categoria di compiti-problema che identificano un ruolo sociale (cittadino, studente, lavoratore...).

Le unità di apprendimento sono sempre personali, ma possono variare nella loro natura in base alla competenza prevalente che mirano a suscitare:

- a) vi sono unità di apprendimento a carattere prevalentemente *professionale* e ciò ne identifica il maggior numero nei percorsi di istruzione e formazione professionale. Esse sono collocate lungo il percorso e indicano i compiti formativi essenziali richiesti all'allievo alla luce dell'analisi del ruolo lavorativo cui si riferiscono;
- b) vi sono unità di apprendimento a carattere prevalentemente *sociale*, nel senso che si riferiscono a compiti propri della vita dell'adolescente e del giovane (es.: gestione degli atti amministrativi fondamentali della vita quotidiana, rispetto dell'altro) senza che ciò debba tradursi in una prestazione avente valore nel mercato del lavoro e delle professioni;
- c) vi sono, infine, unità di apprendimento a carattere prevalentemente *espressivo ed estetico* che sollecitano nella persona dimensioni della propria sensibilità sotto forma di "gusto" e piacere del sapere (es.: poesia, ascolto musicale, lettura di opere d'arte...).

Il prodotto realizzato a seguito dell'unità di apprendimento entra a far parte del *portfolio* dell'allievo, ed è oggetto di presentazione e quindi di autovalutazione da parte di quest'ultimo. Inoltre costituisce il punto di riferimento prioritario della valutazione da parte dell'*équipe* dei docenti che si avvale a tal fine di una rubrica che consente di distinguere in essa le dimensioni e le prestazioni sotto forma di livelli, in riferimento ad una serie di competenze chiave mirate.

1.4. Risorse umane coinvolte nei percorsi

Altro tema analizzato è quello delle risorse umane della formazione, a partire dal coordinatore tutor.

È vero che le soluzioni operative sono molto (troppo) diversificate tra le Regioni coinvolte nella sperimentazione, ma l'esito del monitoraggio rivela che le figure di coordinamento e di *tutorship* rappresentano il nucleo organizzativo di ogni Centro, in quanto ad esse vengono affidati più funzioni e compiti. Le funzioni prevalenti di tale funzione/figura professionale sono:

- a) *coordinamento*, ovvero assicurazione della necessaria integrazione interna (*team* dei formatori, gruppi di apprendimento, organismo formativo, esperienze in alternanza) ed esterna (contesto territoriale, rete degli organismi partner...) in riferimento al campo in cui si collocano i processi formativi attivati;
- b) *tutorato*, ovvero facilitazione dei processi di apprendimento concepiti in una prospettiva di condizione ("stare in formazione") e non di "luogo".

Tale funzione/figura risulta indispensabile in ogni azione di istruzione e formazione professionale dove è richiesto un punto di riferimento stabile ed autorevole in grado di guidare l'*équipe* dei formatori coinvolti, presiedere alle fasi di progettazione e programmazione (piano formativo personaliz-

zato), coordinare le attività, facilitare i processi di apprendimento e sostenere il miglioramento continuo dell'attività formativa e didattica.

Si tratta di una figura composita, sia dal punto di vista concettuale sia pratico, ragione per cui, a fronte della molteplicità di tipologie di *tutor* esistenti, l'opzione che abbiamo privilegiato si riferisce ad una figura di alto profilo, il cui contenuto professionale comprende sia il sostegno organizzativo e documentativo dell'attività didattica, sia il presidio della progettazione, del coordinamento e delle relazioni interno-esterno proprie della situazione formativa. Tale figura garantisce un punto di riferimento e di raccordo per l'allievo, l'*équipe* dei formatori e la famiglia; la sua funzione di accompagnamento ha inizio dal momento dell'accoglienza dell'allievo e prosegue attraverso l'elaborazione e la condivisione di un progetto formativo personalizzato fino al sostegno nei processi di transizione post-formativa.

La funzione del coordinatore *tutor* è in buona sostanza quella di presidiare il lavoro di squadra, facendo sì che i piani formativi siano effettivamente personalizzati, ovvero rispondenti alle caratteristiche ed esigenze di ciascuno, nella piena valorizzazione delle opportunità presenti nel contesto formativo di riferimento. Egli cura in particolare l'elaborazione progressiva del *portfolio delle competenze personali*, in modo da delineare percorsi coerenti, efficaci, ricchi di stimoli e di acquisizioni.

Nella gestione dei formatori, l'Accordo Stato-Regioni del 15.01.04 prevede il seguente accorpamento: area dei linguaggi; area scientifica; area tecnologica; area storico-socio-economica; area professionale. Il monitoraggio rivela soluzioni molto varie, pur sempre nell'intento di trovare una semplificazione delle "classi" in cui le figure dei formatori vengono distinte. Risulta molto incoraggiante l'impegno di formazione dei formatori, anche se nella maggior parte dei casi, infatti, l'iniziativa è presa dall'Ente/Centro, anche sulla base dell'intesa con la Regione. La ricchezza e varietà degli argomenti (*cooperative learning*, pianificazione, progettazione, metodologia didattica attiva, gestione della classe, tecniche di gestione d'aula, gestione di conflitti d'aula, sviluppo delle unità di apprendimento, valutazione autentica) confermano che su queste risorse si sta investendo per una nuova stagione del sistema.

2. UNA PROSPETTIVA DI SISTEMA

In definitiva, l'esito del monitoraggio non può che essere visto positivamente: si tratta nella gran parte dei casi di un vero e proprio movimento di rinnovamento pedagogico ed organizzativo che si muove su una prospettiva unitaria ed articolata, in grado di sostenere la creazione del sistema educativo di istruzione e formazione, così come da più parti sollecitata. I fattori di rilevanza delle prassi sperimentali sono pertanto riconducibili ai tre elementi in precedenza citati: la prospettiva *educativa*; la prospettiva dell'*autonomia* e della pari dignità dei vari organismi erogativi; la prospettiva della *governance* da parte di Regioni e Province Autonome.

Si tratta di dare corso a tale ricchezza sperimentale, al fine di *superare de-*

finitivamente la stagione della precarietà e della aleatorietà del sistema di formazione professionale, attraverso una proposta di qualità, pluralistica, garante degli standard comuni, di pari dignità, entro un sistema stabile ed organico che garantisca il soddisfacimento dei diritti educativi e formativi dei cittadini.

Ciò allo scopo di elevare il livello culturale della popolazione tramite una pluralità di offerte differenti, di pari dignità, coerenti con il profilo educativo culturale e professionale comune, specie riguardo al sistema di istruzione e formazione professionale progressivo, pluralistico, che si colloca lungo tutto il corso della vita valorizzando gli apprendimenti formali, non formali e informali; combattere l'esclusione sociale con interventi *ad hoc* in rapporto ai vari soggetti; sviluppare un sistema di programmazione e di *governance* centrato sulla scelta delle famiglie e degli utenti, sulla stabilità e sulla continuità, sulla qualità complessiva.

3. ESITI SPECIFICI DEL MONITORAGGIO

In questa parte riferiamo in merito a specifici aspetti presi in esame dal monitoraggio: programmazione, tipologia del percorso, progettazione, personalizzazione, figura del coordinatore tutor, gestione dei formatori.

3.1. Programmazione

Circa l'offerta formativa, prevalgono i percorsi triennali integri, cui segue una quota di percorsi biennali che si svolgono anche in collaborazione con la scuola il cui impegno appare peraltro contenuto all'area delle cosiddette discipline culturali di base. Ciò significa che in generale i percorsi evidenziati vedono una forte rilevanza del CFP in quanto istituzione formativa titolare, in grado di dare vita ad una progettualità fortemente innovativa ed omogenea. Non emerge pertanto un utilizzo di questi ultimi come un sostegno "assistenziale" nei confronti di ragazzi iscritti ai percorsi scolastici e posti in situazione di difficoltà di apprendimento o di disagio personale e sociale. Solo in Emilia Romagna e in Umbria emergono percorsi secondo il modello integrato che, prevedendo una forte prevalenza della scuola, sono da collocare entro questa tipologia.

Circa gli *standard formativi*, il riferimento generale va agli standard minimi delle competenze di base (Accordo Stato-Regioni del 15.01.04), con l'aggiunta degli standard professionali relativi ai vari repertori regionali. In Lombardia e Liguria questi ultimi sono stati elaborati dal coordinamento inter-enti formativi con apposite guide metodologiche per le diverse aree professionali coinvolte. Anche il Piemonte ha elaborato, nell'ambito dell'Associazione apposita, delle guide che prevedono una rielaborazione degli standard formativi a partire dal PECUP; è qui presente un sistema piuttosto sofisticato di standard formativi elaborato entro una Commissione regionale. In Umbria non vi è riferimento ai nuovi documenti, neppure a quelli concordati in sede di coordinamento Stato-Regioni, visto che emerge la logica della formazione professionale tradizionale, antecedente addirittura al-

l'obbligo formativo del 1999. In Veneto, pur in presenza di un disegno formativo nuovo, non vi è l'elaborazione degli standard professionali; si fa riferimento ad un documento proposto da un gruppo tecnico di FORMA.

Circa i *titoli di studio*, la situazione presenta una rilevante dicotomia: da un lato, troviamo un gruppo consistente di Regioni (Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Puglia, Sicilia) che adottano il nuovo titolo di istruzione e formazione professionale, valido su tutto il territorio nazionale ed aperto al quarto anno di IeFP; dall'altro, vi sono Regioni (Abruzzo, Emilia Romagna, Umbria) che continuano con le qualifiche di vecchio tipo non valide per l'assolvimento del diritto-dovere. Probabilmente si tratta di una impostazione che è in via di modifica, visto che la presa d'atto dell'approvazione dei decreti attuativi della legge 53/03 sembra aver richiesto del tempo; ma va detto che questo ritardo di adeguamento crea un'effettiva discriminazione dell'utenza che potrebbe trovarsi di fronte ad un titolo che non ha valore di assolvimento del diritto-dovere, e ciò comporta gravi conseguenze nel futuro. Si fa anche riferimento ai passaggi al sistema scolastico, ma si tratta di una questione di ordine differente, che attiene al sistema di riconoscimento dei crediti. Se invece i nuovi percorsi hanno solo valore di credito, si ripropone il problema della discriminazione di cui sopra, e si evidenzia il mancato riconoscimento della pari dignità dei percorsi, sempre con conseguenze negative sull'utenza.

Circa infine lo *stile di programmazione*, emergono due gruppi: Regioni che consentono uno spazio di proposta da parte degli Enti: Abruzzo, Liguria, Lombardia, Sicilia; Regioni che invece presentano uno stile direttivo ed accentrativo (Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Piemonte, Sardegna, Umbria). Il Veneto presenta uno stile misto.

3.2. Tipologia del percorso

I percorsi rilevati prevedono le seguenti tipologie:

- 1) la tipologia prevalente riguarda percorsi triennali interamente a titolarità dei CFP e della durata di 3.000-3.600 ore globali con circa il 10% di ore per i LARSA interni (Abruzzo, Calabria, Liguria, Lombardia, Piemonte, Sardegna, Sicilia, Veneto);
- 2) seguono i percorsi sempre triennali, ma, per ciò che concerne le risorse impiegate, parzialmente integrati o in convenzione con le scuole del territorio (Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Piemonte, Sardegna, Sicilia);
- 3) successivamente si trovano percorsi triennali interamente integrati (Emilia Romagna, Puglia, Umbria) con titolarità e prevalenza oraria delle scuole;
- 4) inoltre, con casi limitati, si ritrovano percorsi biennali interamente di formazione professionale (Emilia Romagna, Lombardia);
- 5) vi sono infine anche percorsi biennali in alternanza (Lazio).

Va segnalato come la Lombardia presenti una vasta varietà di possibilità: accanto ai percorsi triennali a titolarità dei CFP, si ritrovano pure percorsi triennali interamente gestiti da Istituti tecnici e professionali.

La differenza fondamentale che si coglie nell'elenco precedente è tra le Regioni che considerano tendenzialmente l'intera varietà di opzioni che coinvolgono tutti i vari organismi senza preclusione per alcuno di loro, con modelli sia a gestione integrale sia a gestione integrata, ma sempre prevedendo la titolarità dei CFP, e Regioni che tendenzialmente mirano a precludere una gestione diretta da parte dei CFP che vengono in tal modo utilizzati sotto forma di laboratorio pratico riferito a studenti che le scuole indicano come soggetti in difficoltà di apprendimento. Ciò si coglie anche nel modo in cui si intende l'opzione dell'integrazione: essa appare nel primo caso come una soluzione organizzativa a disposizione del CFP, oppure nel secondo caso rappresenta una modalità di impiego di quest'ultimo come un organismo in grado di "correggere" la didattica disciplinare della scuola, ma garantendone titolarità e prevalenza oraria.

Considerato tutto ciò, possiamo quindi pervenire ad una sintesi circa le diverse soluzioni che originano le esperienze analizzate: siamo infatti di fronte ad una duplicità di tipologie-base ovvero a prospettive pedagogiche ed organizzative tramite cui si costruiscono i percorsi formativi.

La prima si riferisce ad una visione *pluralistica* del sistema educativo, nel quale convivono le Istituzioni scolastiche e, con pari dignità rispetto a queste, le Istituzioni formative rappresentate essenzialmente dai CFP cosiddetti "storici" che presentano requisiti di idoneità circa tale compito educativo. In questa prospettiva, l'enfasi viene posta sulla unitarietà dei fattori di sistema (mete, standard, metodologie di valutazione e certificazione delle competenze, gestione dei crediti e dei passaggi...), mentre dal punto di vista gestionale emerge la sollecitazione a che i diversi organismi pongano in atto proposte formative fortemente innovative secondo i criteri della personalizzazione, dell'interdisciplinarietà, della pedagogia dei compiti. Si noti come, in tale visione, siano possibili anche soluzioni integrate intese come opzioni organizzative a disposizione degli organismi formativi.

La seconda presenta una visione *scolasticistica* del sistema educativo, nel senso che dal punto di vista della titolarità dei percorsi si considerano esclusivamente le Istituzioni scolastiche mentre i CFP vengono mobilitati come apportatori di opportunità didattiche prevalentemente tecnico-pratiche rivolte a studenti che si trovano per lo più in condizione di difficoltà di apprendimento. Sul piano metodologico, questa tipologia può prevedere anche talune innovazioni didattiche ed organizzative, come nel caso dell'Emilia Romagna dove vediamo una progettualità comune (l'espressione integrata non consente lo sviluppo di uno sforzo progettuale comune tra scuole e CFP, ma la prevalenza delle prime tende a riscontrarsi anche sul piano dei processi di apprendimento e di valutazione che riflettono una dominanza dell'approccio disciplinare e il dualismo tra teoria e pratica).

3.3. Progettazione

Si è inteso rilevare quale approccio viene adottato dalle Regioni riguardo alla progettazione. Il dato prettamente quantitativo evidenzia tre orientamenti principali in ordine alle tipologie progettuali prese in considerazione:

- 1) in 6 Regioni viene seguito il progetto di massima (Abruzzo, Emilia Romagna, Friuli, Liguria, Sicilia);
- 2) in 4 Regioni, il progetto formale (Calabria, Umbria, Lombardia, Veneto);
- 3) due Regioni segnalano la presenza della richiesta del progetto operativo (Lazio, Puglia);
- 4) in altre Regioni si riscontra una condizione mista tra progetto formale e di massima (es.: Sardegna);
- 5) una Regione (Piemonte) prevede, come già indicato, un sistema progettuale altamente sofisticato basato su una serie di *software* per la progettazione di massima e quella di dettaglio.

Appare prevalente, quindi, da parte delle Regioni lo sforzo verso la definizione di una struttura di sistema su cui fondare l'iniziativa sperimentale, in coerenza alla quale vengono sollecitati gli organismi formativi a presentare una progettualità di massima in cui è indicata a grandi linee la struttura del percorso formativo e le opzioni metodologiche ed organizzative che si intendono adottare per la costruzione operativa dei percorsi.

Da questo punto di vista si possono riscontrare i seguenti stili di comportamento.

Esistono Regioni (è il caso della Liguria e della Lombardia) nelle quali si è elaborato un modello condiviso di progettazione, a cui si è pervenuti attraverso il lavoro di gruppi tecnici di coordinamento ed accompagnamento e corsi di aggiornamento del personale coinvolto; tale modello stabilisce le mete e gli obiettivi formativi generali, la mappa delle figure professionali e dei relativi titoli, gli standard di riferimento sotto forma di competenze e infine il canovaccio del percorso formativo individuando le unità di apprendimento prevalenti, ma lascia autonomia ai singoli Centri sulle modalità concrete di svolgimento del percorso.

Esistono poi Regioni (è il caso ad esempio del Veneto, ma anche del Lazio, della Puglia e della Sicilia) per le quali il riferimento è rivolto alla struttura corsuale nelle sue forme tradizionali, quindi richiedono un progetto formale con elementi di dettaglio, indicando obiettivi, struttura del percorso per aree formative/discipline ed articolazione (in moduli, unità didattiche o unità di apprendimento), infine per metodologie e risorse; progetto che a sua volta può essere rivisitato in quanto sottoposto a verifiche in itinere e finali.

Esiste, infine, una Regione, il Piemonte, che richiede una progettualità molto impegnativa, prescritta dalla stessa Regione tramite uno specifico modello progettuale incorporato in un *software* molto complesso dedicato in un primo livello alla macroprogettazione, dove vanno esplicitate le aree formative, le metodologie, gli strumenti, ecc., e successivamente alla microprogettazione, la quale a sua volta richiede il piano formativo e tutti gli elementi programmatici necessari alla realizzazione del corso.

In sostanza, il tema progettuale riflette la filosofia metodologica adottata dalla Regione ovvero la visione che questa ha elaborato circa il sistema e le sue caratteristiche. La tendenza che si coglie, rispetto alla visione tradizionale, consiste nel superamento della logica progettuale di dettaglio (che

prevedeva un livello minimo di elementi di sistema, limitati normalmente alla mappa delle qualifiche e ai criteri amministrativi) sostituita da un lavoro di elaborazione di “strutture di sistema” che comprendono: mappa delle aree formative e delle figure professionali con relativi standard formativi; criteri metodologici fondati su fattori innovativi (personalizzazione, didattica interdisciplinare e per compiti reali, ecc.); sistema di valutazione e certificazione per competenze; sistema di gestione dei crediti e dei passaggi; struttura di coordinamento e di monitoraggio delle iniziative.

Nel momento in cui è presente tale struttura di sistema, il documento progettuale presentato dagli organismi formativi riflette le opzioni di fondo mentre viene progressivamente meno l'esigenza di un progetto formativo di dettaglio. Ciò pone in luce il riconoscimento, da parte della Regione, dell'autonomia delle Istituzioni scolastiche e formative che provvedono in tal modo a porre in atto la propria proposta in modo libero, ma nel contempo esplicito e quindi verificabile.

Questa riflessione ci fa comprendere come la tematica progettuale sia rivelativa del grado di innovazione delle Regioni verso una soluzione di vera e propria *governance* educativa, culturale e professionale, che prevede una cultura della regolazione dei fattori di accreditamento, delle condotte e dei rapporti tra soggetti autonomi verso il perseguimento delle mete del sistema, superando quindi la prospettiva tradizionale che presentava una duplice enfasi: da un lato legata alla visione della formazione come strumento esclusivamente delle politiche del lavoro (e quindi centrato sulla sola variabile dell'occupabilità degli allievi) e dall'altro di natura amministrativa riferita all'utilizzo delle risorse.

3.4. Personalizzazione

Riguardo alla personalizzazione, sono stati analizzati diversi aspetti: 1) orientamento, accoglienza, bilancio, progetto, orientamento continuo, collaborazione con le famiglie; 2) differenziazione dei gruppi di apprendimento, recuperi e approfondimenti, sostegno individuale, gestione passaggi e transizioni; 3) piano formativo personalizzato; 4) unità di apprendimento, prodotti reali, *stage* e alternanza; 5) verifiche e valutazione; 6) gestione dei crediti e dei passaggi; 7) handicap; 8) altro.

Riportiamo quanto emerso dall'indagine su ciascuno di questi aspetti.

1) Orientamento, accoglienza, bilancio, progetto, orientamento continuo, collaborazione con le famiglie

In merito alla domanda riferita ad orientamento, accoglienza, bilancio, progetto, orientamento continuo, collaborazione con le famiglie, è possibile suddividere le risposte tra coloro che hanno completato tutti e quattro i punti previsti al suo interno e quelli che ne hanno considerati solo una parte. Nel primo caso si ritrovano Veneto, Piemonte, Lombardia, Sicilia, Abruzzo, Liguria, Lazio, Puglia. In queste Regioni, il percorso personalizzato presenta di massima le seguenti fasi:

- a) al momento dell'accoglienza si offrono varie opportunità affinché l'allievo e la famiglia possano conoscere l'ambiente; il direttore di sede, il *tutor* e l'orientatore pongono le condizioni affinché gli allievi possano conoscere il gruppo, l'ambiente formativo del Centro e le opportunità che esso offre al destinatario stesso e alle famiglie;
- b) una volta fatta la scelta, l'allievo e la famiglia sottoscrivono il "Patto formativo" (accordo su regole, diritti e doveri nel rapporto soggetto/struttura formativa...) con la sede operativa; la famiglia è così consapevole delle opportunità di formazione offerte agli allievi durante il percorso formativo e conosce, in tal modo, le regole del Centro, impegnandosi a supportare l'allievo nel rispettarle;
- c) successivamente, come previsto dal progetto, si passa a realizzare una serie di colloqui e incontri, effettuati da psicologi-orientatori, direttori, *tutor*, coordinatori, e rivolti in due direzioni: agli allievi, per un primo bilancio delle capacità e dei saperi di base che permettono di verificare le conoscenze/competenze possedute; ai genitori, per sostenere/potenziare l'auto-consapevolezza del loro ruolo educativo;
- d) sulla base dei colloqui, i docenti a loro volta preparano un piano formativo "personalizzato" che tiene conto delle conoscenze pregresse, delle esigenze formative e delle modalità di apprendimento tanto del gruppo classe che del singolo allievo; e anche là dove la "personalizzazione" del piano formativo non viene formalizzata, come nel caso della Lombardia, ogni allievo è comunque seguito individualmente nel suo processo di apprendimento;
- e) a sua volta il piano formativo viene ulteriormente "personalizzato" grazie alle verifiche intermedie e finali.

Nelle rimanenti Regioni (Sardegna, Umbria, Emilia Romagna, Calabria, Friuli) il percorso in ingresso viene definito "semi-personalizzato", in quanto limitato per lo più alle prime due azioni, ossia all'introduzione/ orientamento degli allievi e delle rispettive famiglie e al bilancio di competenze.

2) *Differenziazione dei gruppi di apprendimento, recuperi e approfondimenti, sostegno individuale, gestione passaggi e transizioni*

Anche in rapporto alla domanda riferita a differenziazione dei gruppi di apprendimento, recuperi e approfondimenti, sostegno individuale, gestione passaggi e transizioni, risultano in numero pressappoco uguale le Regioni dove le attività previste per attuare un percorso formativo personalizzato vengono realizzate *in toto* oppure in parte. Nel primo caso, si ritrovano Piemonte, Veneto, Lazio, Abruzzo, Puglia, Liguria e per la Lombardia il CIOFS/FP. In queste Regioni:

- a) la differenziazione per gruppi viene usata come metodologia didattica, in quanto la "personalizzazione" è considerata una variabile indispensabile affinché gli allievi abbiano la possibilità di apprendimento differenziato;
- b) nella maggior parte delle Regioni, i LARSA sono previsti da progetto o comunque vengono attuati in ragione stessa dell'attenzione che viene data alla differenziazione per gruppi;

- c) per il riconoscimento dei crediti formativi si fa ricorso a varie strategie; comunque, in via normale si distingue a seconda che la richiesta sia in entrata o in uscita: nel primo caso, ci si basa su certificazioni (scolastiche, di lavoro, di altre formazioni ricevute) e il riconoscimento viene formalizzato nel modulo C.2 (assegnazione crediti *ad personam*), che è vidimato dal servizio ordinamenti didattici; nel secondo, si utilizza il modello C.1 (certificazione crediti e competenze in uscita dalla FP) previsto dagli standard formativi.

Nelle rimanenti Regioni (Umbria, Friuli, Calabria, Sicilia, Sardegna, Emilia Romagna e Lombardia limitatamente però al CNOS-FAP) si parla ancora di un percorso “semi-personalizzato” in quanto incompleto di uno o più aspetti previsti nella domanda: in particolare non tutte le Regioni prevedono i LARSA, come pure non in tutti i Centri è stata effettuata (per vari motivi) la differenziazione per gruppi.

Riguardo al sostegno di ingressi lungo il percorso e la gestione di passaggi dal percorso ad altri tramite appositi LARSA è emerso che: gli ingressi possono essere gestiti senza un percorso particolare; eventuali ore di recupero vengono svolte secondo i casi e le possibilità dei formatori o anche di volontari. In alcuni luoghi esiste una procedura concordata con la Rete Territoriale per l’orientamento a cui si aggiunge una predisposta dall’Ufficio scolastico regionale, anche se finora non sono state applicate (per motivi di organizzazione). Nel Centro di Verona, uno dei fiori all’occhiello è rappresentato dall’opportunità che gli allievi hanno di passare dalla formazione professionale all’istruzione tecnica e viceversa attraverso accordi precisi tra CFP e ITI che regolano il reciproco riconoscimento dei crediti. Da oltre 30 anni dal CFP hanno conseguito il diploma di perito più di 5.000 allievi, parte dei quali hanno poi proseguito negli studi universitari conseguendo la laurea. Tutto questo è frutto di una cultura della promozione della persona che si traduce concretamente in azioni di motivazione/ri-motivazione allo studio attraverso molteplici strumenti educativi e formativi tra i quali spicca l’adozione di una didattica più adatta a questo tipo di utenza che privilegia il metodo induttivo.

3) Piano formativo personalizzato

Quasi tutte le Regioni hanno risposto affermativamente in merito alla realizzazione del piano formativo personalizzato (PFP). Nel descrivere l’azione si è cercato di distinguere tra le modalità di realizzazione e gli strumenti utilizzati.

- 1) Il PFP in genere si realizza investendo molte ore nel rilevare le capacità degli allievi, attività che a sua volta richiede di tener conto di una serie di passaggi, tra cui i seguenti risultano tra quelli più segnalati: constatazione del livello di partenza e delle capacità iniziali degli allievi; confronti periodici tra i formatori dei vari *team*; stesura del percorso formativo che tiene conto dei precedenti elementi; impostazione del *portfolio* personale; individuazione e programmazione di azioni individualizzate inserite soprattutto nell’ambito dei LARSA.

- 2) Al contrario, tra gli “strumenti” utilizzati, si segnalano metodologie di sostegno degli apprendimenti che consentono di dare vita a processi misti di formazione: orientamento/bilancio; test d’ingresso; *portfolio*; unità di apprendimento interdisciplinari; attivazione di uno o più laboratori suddivisi per aree (area culturale, area scientifica, area linguistica, ecc.); riunioni del *team* dei formatori, mirate principalmente a verificare l’andamento ed a programmare le unità di apprendimento; incontri con le famiglie e gli educatori, sia in gruppo che individuali; monitoraggio dell’apprendimento *in itinere*; programmazione di percorsi personalizzati; definizione di programmi d’adeguamento; tirocini orientativi/formativi; colloqui individuali e di gruppo con allievi e famiglie; verifiche periodiche in itinere e finali; *stage*; accompagnamento al lavoro/rientro scolastico.

Alcune Regioni (come l’Emilia Romagna e l’Umbria) tuttavia fanno presente che il piano formativo personalizzato si verifica in pochi casi e/o non in maniera sistematica oppure che esso è previsto nella programmazione regionale ma poi non viene finanziato.

4) *Unità di apprendimento, prodotti reali, stage e alternanza*

Dall’analisi dei contenuti emersi in riferimento ad unità di apprendimento e prodotti reali, *stage* e alternanza, risulta che pressoché tutte le azioni elencate sopra avvengono all’insegna della “personalizzazione”.

- a) In quasi tutte le Regioni (a parte il Friuli, l’Emilia Romagna e l’Umbria) si sta lavorando nella logica delle unità di apprendimento, le quali vengono progettate in base alle reali caratteristiche del gruppo.
- b) Lo *stage*/alternanza è realizzato sulla base delle caratteristiche (capacità, attitudini...) della persona; nei suoi confronti tuttavia vengono rivolte alcune critiche, o perché è ritenuto troppo lungo (Lombardia) o perché viene sfruttato dalle imprese come “campo di lavoro” (Lazio).

La Puglia segnala una modalità di abbinamento allievo-azienda che vale la pena riportare per intero in quanto può essere considerata una vera e propria “buona prassi” nell’attivare queste azioni. Lo *stage* viene realizzato sulla base di: affinità del processo aziendale dove si dovrebbe svolgere lo *stage* con la qualifica; esplicita richiesta dell’azienda di competenze possedute dallo stagista; esplicita e motivata richiesta dello stagista di effettuare lo *stage* presso l’azienda individuata con i criteri di cui sopra; adeguato collegamento per il raggiungimento della sede da parte dello stagista. Il rapporto di *stage* è regolamentato da una “Convenzione di *stage*” ovvero dall’accordo tra la sede operativa e l’azienda sulle modalità di svolgimento dello *stage* e dal “Progetto di *stage*”, che comprende due allegati: nel primo sono individuati obiettivi e modalità di svolgimento delle attività, gli orari, gli obiettivi formativi, gli obblighi dello stagista; nel secondo allegato, sono definiti gli obiettivi formativi specifici dell’allievo. Lo *stage* è suddiviso in due fasi e per ognuna vengono individuati obiettivi formativi specifici. Il progetto è sottoscritto dall’allievo, dalla famiglia, dal *tutor* aziendale e dal direttore di Centro. Le attività svolte, le giornate e gli orari di permanenza

nelle aziende sono raccolte nel registro di *stage*. Il percorso è poi valutato dal *tutor* aziendale sia sotto il profilo professionale che personale attraverso un'apposita scheda. Il tutor d'aula si reca presso l'azienda (come si evince dalle firme riportate sul registro di *stage*) per verificare che l'allievo sia integrato nell'ambiente lavorativo: attraverso colloqui con lo stesso; mediante colloqui con il tutor aziendale; e accertando che la frequenza sia quella prevista e gli obiettivi siano conseguiti in modo efficace. Gli strumenti utilizzati per la valutazione dell'esperienza di *stage* sono (alcuni introdotti in forma sperimentale): la scheda di "verifica di *stage*" in cui l'allievo deve descrivere il compito più difficile assegnato durante lo *stage*, il compito più interessante, le competenze acquisite in aula che ha potuto utilizzare; la scheda di autovalutazione in cui lo stagista è chiamato ad autovalutarsi rispetto a dei livelli (esperto, competente e principiante) di cui sono descritte delle prestazioni; il diario di *stage* (quotidiano e settimanale) discusso e confrontato settimanalmente con l'orientatore, al rientro nel Centro, comprendente: attività svolte, difficoltà incontrate, strategie di fronteggiamento, autovalutazione. Gli stessi indicatori sono utilizzati nella scheda di valutazione da parte del tutor aziendale; altri sono previsti dal Sistema Qualità: la scheda di valutazione aziendale in cui il tutor aziendale, in base a degli *items* specifici, valuta le capacità personali e professionali (utilizzando una scala di valori da 1 a 5), a cui fanno seguito eventuali osservazioni; il questionario di gradimento *stage* in cui l'allievo è chiamato ad indicare la propria soddisfazione circa: la significatività del percorso di *stage*, il raggiungimento degli obiettivi prefissati, la preparazione di ingresso, gli strumenti utilizzati, l'acquisizione di nuove conoscenze, la collaborazione con il tutor aziendale. Infine, le esperienze che gli allievi maturano nelle aziende sono valorizzate e richiamate durante l'attività formativa in aula dall'orientatore che ne promuove la condivisione".

- c) Anche l'accompagnamento dell'allievo in azienda viene promosso in una logica della personalizzazione, nel tentativo di combinare i saperi e le attitudini dell'allievo con le caratteristiche dell'impresa; combinazione di non sempre facile attuazione, per cui non sono rari i casi di malcontento da parte dei giovani, o di mancato coinvolgimento da parte dell'impresa. In ogni caso là dove l'azione si realizza viene sempre assicurata la presenza di un tutor, in qualità di interfaccia nei rapporti tra l'allievo e l'azienda. Nei casi ottimali questa pratica prevede, oltre al tutor, anche il coinvolgimento di altre figure di sistema (come il coordinatore e i docenti di settore) e in particolare delle famiglie.
- d) La valorizzazione delle esperienze è sempre finalizzata a far acquisire consapevolezza delle competenze acquisite. Tale azione si realizza ricorrendo a una o entrambe le seguenti strategie: gli allievi al termine del percorso sono invitati a redigere una relazione dettagliata della propria esperienza, in base alla quale in seguito il gruppo classe si confronterà in un dibattito a scopo orientativo circa il prosieguo delle attività; oppure, realizzando un "prodotto finito" (carri allegorici, presepi...) che vengono poi esposti al pubblico.

5) *Verifica e valutazione*

In merito alle azioni di verifica e valutazione si registrano ancora differenze tra le Regioni nel completare o meno le relazioni sui quattro punti della domanda. In particolare l'assenza di risposte si registra in rapporto al *portfolio* (in alcune Regioni è ancora in fase di progettazione) e all'attività di accompagnamento.

- a) In genere ciascuna unità di apprendimento è finalizzata al raggiungimento di un compito/prodotto finale, il così detto "capolavoro", che può essere individuale o di gruppo a seconda degli obiettivi stabiliti e delle metodologie didattiche individuate. Ulteriori "prestazioni reali", utilizzate in ingresso, in itinere o alla fine, riguardano: test orali e scritti; prove pratiche; griglie di osservazione; strumenti di autovalutazione degli allievi; azioni di recupero; colloqui individuali; *report* dei docenti, calendarizzati e compilati sia individualmente che in seduta plenaria.
- b) Il graduale processo di apprendimento viene poi "registrato" nel *portfolio* del singolo allievo, in modo da costruire nel tempo il *dossier* delle attività formative realizzate. Su di esso si annota: la provenienza scolastica o formativa; l'orientamento iniziale e in itinere; le competenze in ingresso; le esperienze significative; le conoscenze e competenze in itinere; le esperienze di stage; l'oggetto del LARSA se di recupero o di approfondimento; le competenze professionali acquisite; la qualifica conseguita.
- c) Al termine della unità di apprendimento si procede alla valutazione che, a seconda della prassi adottata, viene effettuata o in *équipe* di docenti/formatori raggruppati per unità di apprendimento o mediante colloqui individuali e/o di gruppo con l'orientatore o il coordinatore di settore; in seguito si delineano gli eventuali percorsi di recupero/approfondimento da sviluppare (attività LARSA), rispetto agli obiettivi pianificati.
- d) Il sistema di accompagnamento va visto non solo e non tanto in funzione dell'inserimento lavorativo ma afferisce a vari altri "momenti cerniera", tra i quali attualmente prendono sempre più consistenza i passaggi/passarelle a fine percorso per la prosecuzione degli studi e/o per la ricerca di nuova formazione. In genere tali "momenti" si verificano grazie al prolungamento dei rapporti amichevoli tra l'ex-allievo e il Centro mediante servizi che quest'ultimo attiva (sportelli per l'impiego, colloqui con orientatori, contatti telefonici, inviti in occasioni delle principali festività...).

6) *Gestione di crediti e passaggi*

Seppure i passaggi siano diventati ormai da tempo una consuetudine e anche se sono ormai una netta maggioranza le Regioni dove viene applicata l'OM del 26.01.2005 (in proposito mancano all'appello ancora la Sardegna, l'Umbria e il Veneto), tuttavia la situazione in merito a questa attività appare tuttora fluida, non del tutto sistematizzata.

Anzitutto si nota che tali passaggi si verificano per lo più in senso unidirezionale, dalla scuola alla formazione professionale, e sono dovuti quasi

sempre ad abbandoni; mentre, stando a quanto segnalato in Sicilia, Lombardia, Veneto, Piemonte e Puglia, dalla formazione professionale alla scuola si verificano sì, ma assai più raramente, e avvengono soprattutto dopo il conseguimento della qualifica.

Di norma, si tende a valorizzare gli anni di studio dei richiedenti, fermo restando il principio di verificare le competenze maturate dal soggetto. Per realizzare questo obiettivo tuttavia si segnalano procedimenti diversi, a seconda della direzione del passaggio: a) nel caso del trasferimento dalla scuola al CFP, quando il percorso effettuato è coerente con quello del sistema ricevente, la prassi comune sta nel registrare i crediti formativi posseduti dall'utente, mentre la valorizzazione di tali crediti dipende dal tipo di collaborazione concordato tra i due sistemi; quando non si registra la coincidenza, per evitare la perdita degli anni, si ricorre alle integrazioni programmando percorsi personalizzati attraverso i LARSA; b) viceversa, stando ancora a quanto segnalato, i crediti non vengono riconosciuti in altrettanto modo nel passaggio dal CFP verso la scuola, la quale ammette i qualificati solo sulla base di "esami di ammissione", o d'idoneità.

7) *Handicap*

Non si registrano casi di portatori di handicap da parte dei Centri della Lombardia (CNOS-FAP), Calabria e Puglia. Le rimanenti Regioni si dividono tra quelle dove vengono predisposti "Piani formativi personalizzati", e/o corsi *ad hoc*, e/o modalità informali di integrazione (Abruzzo, Emilia Romagna, Lazio, Sardegna); in questi casi, il monte ore varia da Regione a Regione (le segnalazioni vanno dalle 300 alle oltre 1.000 ore), e comunque viene previsto anche il sostegno di educatori specialistici e del volontariato; e quelle invece dove si cerca di integrarli nei corsi dei normodotati (Friuli, Liguria, Piemonte, Sicilia e Umbria), mentre in Veneto sono previste entrambe le modalità; anche in questi casi rimane sempre l'intervento di sostegno, mentre resta invariata la durata del percorso.

Al termine del percorso, in tutte le Regioni è previsto, come per i normodotati, il rilascio di un attestato di Qualifica per coloro che sostengono l'esame; diversamente viene rilasciato un attestato di frequenza che certifica le abilità e le competenze raggiunte.

Da parte di un certo numero di Regioni, si continua a far presente che quasi tutti gli aspetti legati alla personalizzazione dei percorsi formativi si basano sulla disponibilità a collaborare da parte di alcune figure di sistema, oltretutto già sovraccariche di impegni, con particolare riferimento al tutor e al coordinatore del progetto.

Un ulteriore elemento di criticità viene individuato nella scarsa disponibilità da parte del personale della scuola a collaborare ad attività integrate, in particolare quando non risultano riconosciute a livello retributivo. Ci si richiama di conseguenza ad una maggiore disponibilità da parte di tutti gli attori che intervengono nel sistema educativo-formativo affinché assumano a denominatore comune il "successo" dell'utente.

3.5. Figura del coordinatore-tutor

L'attività tipica del coordinatore-tutor prevede, lungo l'intero percorso di formazione, le responsabilità riassunte nella tavola che segue.

ATTIVITÀ	DESCRIZIONE
Attività di natura preliminare	Raccolta della documentazione che risulta necessaria per il buon avvio delle attività. Si tratta di: - progetto di massima relativo ai percorsi da avviare - elenco dei formatori coinvolti - guida formativa della comunità professionale - strumenti didattici.
Attività relativa alla costituzione del team	Il <i>team</i> viene composto tramite colloqui con ciascun formatore e per mezzo di incontri collegiali che consentono di sviluppare l'intesa reciproca intorno ad un canovaccio di piano formativo, al piano delle attività collegiali, alle iniziative di formazione del personale.
Attività di coordinamento organizzativo interno	Il coordinamento organizzativo interno mira a elaborare il piano delle risorse e dei tempi, in riferimento alle opportunità formative necessarie alla piena riuscita dei percorsi.
Attività di coordinamento organizzativo esterno	Il coordinamento organizzativo esterno mira a definire l'intesa con i vari partner in ordine alle iniziative di coordinamento, di orientamento, di interazione, di progettazione congiunta, di gestione dei processi di apprendimento specie quelli in alternanza. Il coordinamento organizzativo esterno mira a definire l'intesa con i vari partner in ordine alle iniziative di coordinamento, di orientamento, di interazione, di progettazione congiunta, di gestione dei processi di apprendimento specie quelli in alternanza.
Attività collegiali	Il piano delle attività collegiali si snoda lungo il percorso formativo e prevede in prima istanza colloqui con allievi e famiglie per la definizione dei "Piani formativi personalizzati". Inoltre sono da svolgere lungo tutto il percorso le attività di: - verifica e la riprogettazione continua degli interventi - gestione periodica (oltre che in base alle necessità e alle esigenze) dei colloqui con allievi e famiglie - accompagnamento specie in riferimento ai passaggi tramite LARSA. Tutto quanto si realizza viene sistematicamente documentato nel <i>portfolio</i> delle competenze personali.
Attività di miglioramento continuativo	Si tratta di sostenere lo sforzo del miglioramento tramite riflessione sulle attività, elaborazione di documenti, scambi, incontri <i>ad hoc</i> per valorizzare gli esiti dei percorsi e le metodologie adottate.

La raccolta di dati attorno a questo punto prevedeva tre specificazioni: coordinatore interno, coordinatore esterno, esercizio delle funzioni previste per il coordinatore tutor.

1) *Coordinatore interno*

In rapporto alla figura di coordinatore interno, si riscontrano forti divergenze tra le Regioni coinvolte nella sperimentazione.

Una prima divergenza riguarda la suddivisione tra quelle che considerano separatamente le due figure di coordinatore e di tutor (Friuli e Umbria) e quelle che non fanno distinzione (tutte le altre).

Nelle prime, esse presentano le seguenti caratteristiche.

a) Coordinatore

In Friuli Venezia Giulia, è fisicamente rappresentato da una sola persona che segue tutti i corsi relativamente alle attività di: raccolta documentazione iniziale (progetto, elenco formatori, strumenti didattici), costituzione del *team* formatori, coordinamento organizzativo interno, coordinamento organizzativo esterno (rapporti con i docenti delle scuole coinvolti nei progetti integrati), attività varie del miglioramento continuo (è referente di qualità della prima formazione).

In Umbria, svolge la funzione di supervisione, responsabilità e controllo, definisce gli incarichi di docenza, è responsabile dell'efficienza ed efficacia del servizio formativo del CFP, organizza e coordina le attività educativo-formative;

b) Tutor

In Friuli Venezia Giulia, nei percorsi integrati segue le attività collegiali di colloquio con gli allievi e con le famiglie; dato che però è fisicamente la stessa persona in tutti i 5 primi corsi ed è la stessa persona che riveste il ruolo di coordinatore di progetto, riesce a dedicare poco tempo a queste attività. In particolare è stata trascurata finora la parte relativa alla personalizzazione (accompagnamento, verifica, riprogettazione, LARSA, *portfolio*). Nei percorsi tradizionali (secondi e terzi anni) il tutor è un formatore dell'area tecnico-pratica del corso in oggetto, segue i contatti con gli allievi e le famiglie e in più si occupa di alcune semplici parti burocratiche (firme sul registro).

In Umbria, svolge attività di raccordo tra le varie funzioni impegnate nell'erogazione del servizio attraverso la collaborazione nell'organizzazione delle attività didattiche, la gestione della documentazione tecnico-amministrativa, l'assistenza didattica, la gestione del budget del corso ed il coordinamento degli acquisti relativi, l'animazione e facilitazione dell'apprendimento individuale e di gruppo, il coordinamento degli interventi di manutenzione. Il Tutor è anche il referente del CFP nei confronti delle famiglie degli allievi. Inoltre, svolge attività di supporto nella predisposizione dei progetti per quanto di competenza tecnica.

In tutte le altre Regioni, ci si limita ad elencare le attività, oppure si fa riferimento ad una serie di figure di contorno. Di conseguenza, pare utile riportare anzitutto i ruoli/compiti che vengono comunemente attribuiti a queste figure in pressoché tutte le Regioni, per passare poi ad analizzare singolarmente le specificità di ciascuna:

- a) ruoli/compiti abbastanza comunemente condivisi: verifica la progettazione delle unità di apprendimento; verifica la coerenza delle attività con il progetto approvato; coordina l'*équipe* dei formatori; presiede alle fasi preliminari della progettazione; guida l'*équipe* dei progettisti; concorda con il corpo docente le attività ed il piano di lavoro; individua le risorse ed elabora il piano delle risorse e dei tempi in riferimento alle opportunità formative necessarie alla piena realizzazione dei corsi; pre-

siede all'impostazione metodologica del percorso in relazione ad attività di orientamento, formazione, valutazione, recupero, approfondimento;

b) specificità regionali: in Abruzzo, viene affidato anche il compito di organizzare e gestire attività culturali, artistiche e ricreative; in Liguria, programma la qualità, il *portfolio*, i colloqui con le famiglie, gli orari delle lezioni, riunioni ed assemblee; in Puglia, illustra le "mission" dell'Ente, il piano formativo, le attività collegiali, fa la selezione degli allievi. Infine, in Sicilia, viene riportata non solo una specificità di ruoli ma anche una serie di figure deputate a svolgerli che difficilmente possono essere riassunte in un unico prototipo, per cui si preferisce riportare per intero la risposta:

"Nei nostri Centri sono previste le seguenti figure che assicurano il presidio delle suddette funzioni:

Direttore del Centro: gestisce la selezione del personale esterno, lo porta alla conoscenza e alla condivisione delle finalità formative e orientative, dei metodi educativi e della politica per la qualità dell'Ente; assicura l'attività di natura preliminare e la costituzione del team; effettua il coordinamento organizzativo interno coinvolgendo la responsabilità di ogni risorsa; elabora il piano delle risorse e dei tempi, in riferimento alle opportunità formative necessarie alla piena riuscita dei percorsi; valuta le prestazioni dei formatori durante ed al termine del servizio e ne analizza le eventuali non conformità; valuta, con periodicità almeno annuale, i fabbisogni formativi delle persone della struttura, assicura lo sviluppo delle risorse umane ed il miglioramento dei processi organizzativi interni in collaborazione con le funzioni interessate; cura e promuove i rapporti con gli allievi e, ove è possibile, con le famiglie al fine di favorirne il coinvolgimento nella crescita umana e sociale; cura i rapporti con i soggetti istituzionali del territorio, organismi esterni ed aziende.

Responsabile team di progetto: cura l'intesa reciproca intorno ad un canovaccio di piano formativo e del piano delle attività collegiali e l'impianto generale del progetto di dettaglio e la revisione delle singole progettazioni di dettaglio per verificarne la coerenza con il progetto di massima e la fattibilità in rapporto al gruppo-classe; collabora alle iniziative di formazione del personale.

Il tutor d'aula: ha il compito di monitorare lo svolgimento dell'erogazione delle attività ed in particolare gli interventi svolti in aula e stage, con le relative dinamiche che si instaurano tra partecipanti e formatori, al fine di evidenziare particolari problematiche o miglioramenti da apportare al servizio formativo; svolgere attività di: monitoraggio giornaliero delle presenze/assenze di allievi e formatori, monitoraggio in aula sul processo di apprendimento e sul clima, collaborazione con i formatori alle attività di valutazione complessiva, cura dei rapporti con le imprese per lo svolgimento dello stage, predisposizione e somministrazione dei questionari per la raccolta dell'indice di gradimento dei partecipanti e delle famiglie; gestire i rapporti con il gruppo classe costituen-

done punto di riferimento per necessità e/o istanze o reclami; curare i rapporti tra allievi – formatori – Direttore di Centro”.

Dall’insieme delle analisi riportate risulta comunque che queste figure rappresentano il nucleo organizzativo di ogni Centro, in quanto ad esse vengono affidati più funzioni e compiti. Ma un tale sovraccarico di lavoro non sempre gioca a favore della qualità dell’offerta.

2) *Coordinatore esterno*

In riferimento alle figure di coordinamento esterno, il ruolo da svolgere appare assai meglio definito in quanto sostanzialmente si tratta di coordinare le attività interistituzionali riguardanti il sistema di istruzione e quello produttivo. Nella prima fattispecie si tratta principalmente di tenere i contatti con i docenti delle scuole coinvolti nei progetti integrati (orientamento, organizzazione, progettazione, valutazione...). Nel rapporto con il sistema produttivo il riferimento allo *stage* con particolare riguardo alla pianificazione, attuazione, verifica, socializzazione dei risultati e successivo accompagnamento al lavoro.

3) *Esercizio delle funzioni previste per il coordinatore-tutor*

Circa l’esercizio delle funzioni previste per il coordinatore-tutor, gli interlocutori sono stati invitati a compilare per iscritto la seguente tavola.

ATTIVITÀ	FIGURE COINVOLTE *	TEMPO DISPONIBILE (ore/anno formativo)
Preliminari	Direttore, Coordinatore di corso, progettisti	
Costituzione del team	Direttore, Coordinatore di corso	
Coordinamento organizzativo interno	Coordinatore di corso, tutor di corso, referente del monitoraggio	
Coordinamento organizzativo esterno	Direttore, coordinatore di corso, referente del monitoraggio	
Collegiali	Direttore, Coordinatore, orientatori di più corsi, tutor didattico di corso, referente del monitoraggio	
Miglioramento continuativo	Direttore, staff completo del centro (coordinatore, tutor, orientatori, progettisti, referente monitoraggio, formatori), gruppo didattico (compresi i formatori esterni), gruppo interistituzionale	

* Per le figure coinvolte, si faccia riferimento alla presente tabella:

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| a) Unica figura di coordinatore tutor | f) Un tutor per l’alternanza |
| b) Un coordinatore di corso | g) Un orientatore di corso |
| c) Un tutor di corso | h) Un orientatore di più corsi |
| d) Un coordinatore di più corsi | i) Il direttore o vice-direttore |
| e) Un tutor didattico di più corsi | j) Altro |

Da una lettura in base alle *attività*, si rileva che:

- a) le attività preliminari vengono svolte principalmente (in graduatoria) dal direttore (o vice) e/o dal coordinatore di corso, mentre in casi più rari esse vengono attribuite anche al coordinatore di più corsi, al tutor di corso, all'orientatore e ad altre figure ancora;
- b) quasi dappertutto il *team* è costituito dal direttore più una figura di sistema, che in genere è rappresentata dal coordinatore di corso, o di più corsi, o dal coordinatore-tutor;
- c) del coordinamento organizzativo interno si occupa una coppia nella più parte dei casi formata dal coordinatore e dal tutor di corso, a cui si aggiunge talora anche il direttore (o il suo vice);
- d) mentre per il coordinamento organizzativo esterno la coppia ideale è composta anzitutto dal direttore, per lo più unitamente al coordinatore di corso e (in casi minori) all'orientatore, oppure al tutor di corso;
- e) per lo svolgimento delle attività collegiali in ciascuna Regione è presente un *team* composto dalla figura del tutor di corso, coadiuvato a sua volta dal coordinatore di corso e/o dal direttore (o dal suo vice), e/o dall'orientatore, e/o da altre figure ancora; rimane un dato di fatto comunque che, contestualmente allo svolgimento di queste attività, il tutor di corso è presente dappertutto;
- f) anche in funzione del miglioramento continuativo collabora un *team* di figure composto per lo più dal direttore, unitamente al coordinatore e al tutor di corsi; in sostituzione di questi ultimi vengono di volta in volta l'orientatore e altre figure di sistema;
- g) chiaramente, nell'osservare il quadro riportato sopra, va fatto presente che in merito a ciascuna di tali attività giocano anche varie altre figure con nominativi diversi da quelli presenti nell'elenco che va da "a" ad "i", e collocate tutte sotto la lettera "j"; e comunque un maggior numero di figure si rileva in merito allo svolgimento delle attività collegiali e di miglioramento.

Invece, da una lettura basata sulle *figure presenti all'interno delle singole Regioni*, quelle più segnalate e, quindi, maggiormente operative all'interno di ciascuna di esse, risultano:

- a) in Piemonte, un numero piuttosto ridotto, che fa capo essenzialmente al coordinatore e al tutor di corso;
- b) queste stesse figure valgono anche per la Lombardia, ma con l'aggiunta di altre figure di sistema le quali a loro volta fanno la differenza tra il CNOS-FAP (che predilige i coordinatori di più corsi e gli orientatori³) ed il CIOFS/FP (che nella rosa prevede quasi sempre le direttrici);
- c) anche in Veneto sussiste una spiccata differenza tra i due Enti: mentre nel CIOFS/FP vige la formula del tutto simile a quella della Lombardia

³ Ai fini di una più dettagliata definizione di alcune di queste figure, si consiglia di tener conto di quanto precisato nella "premessa" riportata più avanti dal CNOS/Lombardia.

- (direttrice più il coordinatore di corso), nel CNOS-FAP la rosa è composta da 4 fino a 6 membri, di cui quelli più segnalati riguardano il coordinatore e/o i coordinatori di corso, il tutor di corso, l'orientatore ed il direttore, con l'aggiunta in qualche caso di altre figure di sistema;
- d) in Friuli, è presente dappertutto la formula "direttore più coordinatore di corso", cui viene aggiunto per certe azioni il tutor di corso e per altre l'orientatore;
 - e) in Liguria, prevale quasi dappertutto il coordinatore di corso, con l'aggiunta del tutor e di altre figure di sistema;
 - f) in Umbria, tutte le azioni sono svolte da una rosa composta da 4 figure: il direttore, il tutor di corso, i coordinatori di corso e l'orientatore;
 - g) viceversa in Abruzzo domina ovunque la figura del coordinatore-tutor, coadiuvato talora dal direttore o da altre figure;
 - h) in Puglia, vale la combinazione direttore, coordinatore e tutor di corso;
 - i) anche in Calabria la maggioranza delle azioni sono svolte per lo più dalla triade precedente, ma alcune prevedono anche l'intervento dell'orientatore e/o di altre figure;
 - j) in Sicilia tutte le attività vengono svolte dal direttore, con l'ausilio in taluni casi del tutor di corso oppure dell'orientatore o di altre figure ancora;
 - k) infine in Sardegna è il coordinatore di corso a capo di pressoché tutte le azioni, a cui si aggiunge talora anche il tutor di corso.

E comunque ai fini di una descrizione più fedele e dettagliata delle modalità di gestione delle singole attività si rimanda al prospetto così come è stato elaborato in ciascuna Regione. Al tempo stesso, ognuno di questi documenti permette di avere un'idea del tempo che in ogni Regione viene impiegato per svolgere le suddette attività; le notevoli discrepanze riscontrate tra Regione e Regione nel compilare questa parte dell'inchiesta non permettono infatti di ricostruire le informazioni all'interno di un quadro uniforme.

3.6. Gestione dei formatori

Riguardo alla gestione dei formatori, ci si è concentrati su due aspetti: accorpamento delle aree formative; formazione formatori.

1) Accorpamento delle aree formative

In merito all'accorpamento delle aree formative sono state adottate più soluzioni. Quella seguita da Piemonte, Lombardia, Liguria, Sicilia appare connotata da una condizione ibrida dove formalmente nella progettazione viene rispettato l'accorpamento per aree formative, ma in seguito nella pratica didattica permane la tradizionale strutturazione per discipline; tale situazione in parte viene attribuita al fatto che l'accorpamento per aree si scontra poi con l'attività dei docenti del sistema di istruzione, i quali ragionano più per discipline. Un maggior rispetto dell'accorpamento

per aree formative, come previsto dall'Accordo Stato-Regioni, è stato segnalato nella fascia geografica centro-meridionale-est, ossia Umbria, Abruzzo e Puglia; viceversa il non rispetto dell'Accordo, e quindi il permanere della tradizionale strutturazione per discipline, viene apertamente dichiarato in Sardegna, Friuli Venezia Giulia e Calabria. Infine dal Veneto, dal Lazio e dall'Emilia Romagna viene segnalata una situazione di transizione e quindi di non prescrittività, per cui sono presenti ancora tutte le modalità.

2) *Formazione dei formatori*

Il dato più consolidato circa la formazione dei formatori consiste nel fatto che le attività di formazione dei formatori vengono realizzate dappertutto. E tuttavia, stando a quanto segnalato, risultano ancora una netta minoranza le Regioni dove esse sono previste e finanziate dalle Regioni stesse (Veneto, Umbria e Puglia). Nella maggior parte dei casi, infatti, l'iniziativa è presa dall'Ente/Centro, il quale si serve per lo più della piattaforma predisposta dalla sede nazionale per realizzare corsi, seminari, incontri collegiali, riunioni di gruppo, supervisione pedagogica e autoformazione. Gli argomenti principali sono di carattere didattico: *cooperative learning*, pianificazione, progettazione, metodologia didattica attiva, gestione della classe, tecniche di gestione d'aula, gestione di conflitti d'aula, sviluppo delle unità di apprendimento, valutazione autentica. Non mancano contenuti di natura più pedagogica come la spiritualità salesiana, gli aspetti educativi della professionalità dei formatori, la formazione delle capacità personali degli allievi. Vanno ricordate anche tematiche più specificamente organizzative, come la preparazione allo svolgimento del ruolo di coordinatore-tutor. Inoltre, sono state date informazioni generali sul sistema qualità e sulla riforma Moratti. I destinatari sono tutte le risorse umane che esercitano la funzione di coordinamento, *tutoring*, orientamento, docenza con particolare riguardo ai formatori e ai tutor. In Sicilia si distinguono iniziative per due categorie di utenti: per i formatori nuovi (in genere assunti a progetto) si segue una prassi di formazione che riguarda le metodologie, il carisma salesiano, le procedure del sistema qualità, il potenziamento delle capacità didattiche attive (questa formazione è delegata alle sedi locali, e per alcune tematiche è svolta in sede regionale); per i formatori con esperienza pregressa, (in genere dipendenti a tempo indeterminato o a collaborazione da più anni), si sono istituiti ogni anno corsi di aggiornamento a livello regionale, sulla programmazione, sulle verifiche, sulla valutazione, sulle metodologie attive, sul sistema qualità che si svolgono presso i CFP. Quanto alla soddisfazione, il giudizio è negativo in due Regioni: la Calabria, in cui sarebbe utile prevedere una attività di formazione più organizzata e formalizzata, e nel Friuli Venezia Giulia. Nelle rimanenti Regioni, la valutazione è positiva: però in una è solo abbastanza positiva, in altre non è sufficiente perché manca il tempo e non raggiunge tutti gli interessati, e in altre ancora è soddisfacente nella maggior parte dei CFP, ma non in tutti, o è buona per alcuni aspetti, ma non per altri.

4. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Il quadro presentato ci consente di svolgere alcune riflessioni di sintesi sull'intero movimento sperimentale. Esso evidenzia come il modello integrale o puro presenti una maggiore consistenza metodologica ed organizzativa e mediamente conduca ad esiti più positivi rispetto al modello integrato.

Da dati ISFOL parziali, emerge come il modello formativo puro presenta la migliore capacità di contenere l'abbandono, cui segue il modello di formazione professionale mista (puro con elementi di integrazione) ed infine l'integrazione che presenta il livello più basso di successo specie nel passaggio dal primo al secondo anno. È questo un elemento molto rilevante da considerare, confermato anche dai monitoraggi qui citati, che rende l'idea di una difficoltà del modello integrato dal distinguersi da quello scolastico tradizionale. Ciò, probabilmente, per la rigidità della sua impostazione, che lo rende in sostanza una sorta di sotto-prodotto scolastico con talune integrazioni del metodo formativo-professionale che però non giungono a modificare il modo tradizionale della valutazione. In questo quadro, dopo il primo anno, i ragazzi sembrano preferire il modello tradizionale organico piuttosto che quello integrato che appare penalizzante dal punto di vista delle valutazioni finali.

In linea generale, va inoltre ricordato, con ISFOL (2004), come le esperienze realizzate in questi anni nella sperimentazione di nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale rappresentino una sfida per tutti i soggetti coinvolti, a partire dalle Amministrazioni regionali e provinciali e dagli Uffici scolastici regionali.

Per rendere più autentica e sistematica l'interazione tra le diverse istituzioni formative sarà dunque necessario lavorare sulla capacità dei sistemi di dialogare in modo tale da rendere coerenti e condivise le modalità di progettazione, gli approcci, gli obiettivi, le metodologie e gli strumenti didattici, affinché la relazione tra le due parti, lontana dall'esprimersi nella mera combinazione o semplice scambio di elementi e procedure, comporti un lavoro fattivo e condiviso a tutti i livelli e i cui risultati diventino un unico patrimonio comune. Ma questo dialogo tra sistemi non può essere utilizzato come pretesto per negare la possibilità dell'espressione nel sistema educativo di una pluralità di approcci e modelli, innanzitutto quello formativo che mira alla didattica attiva per compiti reali e sulla personalizzazione dei percorsi. È proprio la presenza del modello integrale o puro che interrompe l'omologazione delle pratiche scolastiche e introduce elementi di cambiamento di cui tutto il sistema ha estremo bisogno, al fine di uscire dallo stato di stallo attuale le cui *performance* negative non possono essere nascoste sotto il velo della diatriba ideologica.

Tre sono le azioni che si sollecitano al fine dell'affermazione del diritto-dovere di istruzione e formazione, così da garantire percorsi formativi di qualità per tutti i cittadini, nessuno escluso, tramite un sistema unitario e nel contempo differenziato.

1) Nuovo accreditamento

In tema di diritto-dovere, risulta urgente realizzare un “nuovo accreditamento” selettivo per le istituzioni formative, al fine di garantire le condizioni necessarie per un servizio autenticamente educativo, culturale e professionale. I requisiti su cui sviluppare tale super-accreditamento sono quelli relativi ai “livelli essenziali delle prestazioni” previsti dal decreto sul secondo ciclo degli studi, in modo da garantire, anche con un sistema di valutazione rigoroso, che coinvolga tutti gli attori, le condizioni per l’erogazione di un servizio pubblico di qualità. Ciò può essere inteso come un primo passo per dare stabilità al sistema superando così la modalità del bando ad evidenza pubblica che provoca incertezza e aleatorietà dei servizi.

2) Struttura di sistema

Occorre inoltre porre mano ad una serie di operazioni in grado di dare unitarietà ed organicità al sistema, che consentono di:

- a) identificare nel PECUP (Profilo educativo, culturale e professionale) il riferimento prioritario di ogni azione formativa in diritto-dovere;
- b) completare la definizione degli standard sotto forma di “Indicazioni regionali” che comprendano la mappa delle aree e delle figure professionali, gli obiettivi specifici di apprendimento, i vincoli e le risorse necessari per l’effettuazione dei percorsi;
- c) applicare le intese per il riconoscimento dei crediti formativi e la gestione dei passaggi da un percorso all’altro tramite LARSA, valorizzando a tale scopo il *portfolio* e la sua parte essenziale sotto forma di “Libretto formativo del cittadino”;
- d) sviluppare un sistema di orientamento coerente con la nuova configurazione del sistema e le sue diverse opportunità;
- e) accompagnare, monitorare e valutare in modo organico le attività in corso;
- f) creare a livello territoriale comunità di pratiche che si arricchiscono della formazione congiunta, della riflessione sulle esperienze e dello scambio di materiali;
- g) garantire un supporto finanziario adeguato e certo alle iniziative formative che garantiscano i requisiti richiesti.

3) Risorse umane

Si propone infine un piano di qualificazione delle risorse umane, centrato su quattro punti: a) elaborazione degli standard professionali; b) compilazione del *portfolio* del formatore; c) bilancio delle competenze e delle risorse e piano formativo di riallineamento con i requisiti dell’abilitazione; d) certificazione di competenza rilasciata dalla Regione con le Università.

Gli *standard professionali* verranno definiti in base a ruoli a valenza educativa, coerentemente con la *mission* del diritto-dovere, sulla base di criteri di responsabilità, autorità e competenze.

Il *portfolio del formatore* potrà contenere aspetti anagrafici, curriculum

scolastico e formativo, curriculum professionale, certificazioni ed evidenze professionali e formative.

Il *bilancio delle competenze e delle risorse* delle figure sarà realizzato distinguendo i docenti dagli esperti, e si svolgerà secondo un approccio essenziale e promozionale. Il *piano formativo*, concordato con le Università, avrà il compito di fornire agli operatori la formazione integrativa di riallineamento mirata alle finalità dell'abilitazione prevista dalla legislazione in corso.

La *certificazione di competenza*, conseguente all'intero processo ed in particolare basato sul *project work* realizzato a conclusione del percorso formativo di riallineamento, sarà rilasciata dalla Regione con le Università ed avrà valenza di titolo equivalente alla abilitazione.

Al fine di realizzare tale progetto, è ovviamente necessaria un'intesa con le Parti sociali del settore che verrà perseguita sulla base di una proposta aperta.

Riferimenti bibliografici

- AJELLO A.M. (cur.), *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- ALLULLI G., NICOLI D., MAGATTI M. (a cura di), *L'opportunità della formazione. Nuovi modelli e pratiche della formazione iniziale in un quadro di sviluppo*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- BERTAGNA G., *Piani di studio personalizzati e valutazione. Prospettive della valutazione interna ed esterna nell'ambito della riforma*, Paper, 2002.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998.
- BRINT S., *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, "Nuova Secondaria", 7, 2002, 13-18.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Insegnare ed apprendere. Verso la società cognitiva. Libro bianco* (Rapporto Cresson), Luxembourg, 1995.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Relazione della commissione - gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione*, Bruxelles, 31.01.2001.
- COMOGLIO M., *La valutazione autentica e il portfolio*, "Orientamenti Pedagogici", Roma, 2002.
- DE PIERI S., *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, Elle Di Ci, Leumann (TO), 2000.
- FRISANCO M., *La formazione professionale come filiera ricca di competenze*, "Professionalità", Brescia, 86, 2005, 63-73.
- GARDNER H., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994.
- GENTILE G., *La risorsa umana: un potenziale pressoché illimitato*, Franco Angeli, Milano 1995.
- GIUGNI G., *Diritto del lavoro*, Franco Angeli, Milano 1987.
- GOLEMAN D., *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998.
- ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- ISFOL, *Le sperimentazioni dei nuovi modelli di istruzione e formazione professionale, Primo Rapporto di monitoraggio*, Roma, agosto 2004.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000.
- MAGGI B., *La formazione: concezioni a confronto*, Etas, Milano 1991.
- MALIZIA G., NICOLI D., PIERONI V., *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP*, Roma, 2002.
- MONASTA A., *Mestiere: progettista di formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997.

- MONTEDORO C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- MONTEDORO C. (a cura di), *Elementi di progettazione integrata per la formazione di qualità*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- NICOLI D., *La personalizzazione dei percorsi formativi*, «Rassegna CNOS», 2003, 1, 24-38.
- NICOLI D., *Istruzione e formazione professionale. Nuovi modelli formativi per il bene della gioventù*, «Rassegna CNOS», 2004, 1, 28-40.
- NICOLI D., *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Tipografia Pio XI, Roma, 2004.
- NICOLI D., PALUMBO M., MALIZIA G., *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza. Nuovi percorsi formativi per la riforma del sistema educativo*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma, 1998.
- PELLERREY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999.
- PELLERREY M., *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, «Professionalità», 57/2000, 5-20.
- RIFKIN J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano, 2000.
- SEELE BROWN J., DUGUID P., «Apprendimento nelle organizzazioni e 'comunità di pratiche'. Verso una visione unificata di lavoro, apprendimento e innovazione», in: PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, 1995.
- STERNBERG R.J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, Trento, 1998.
- VARISCO B.M., *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Guerini & Associati, Milano 2000.

La sperimentazione dei percorsi triennali di Istruzione e Formazione professionale in Piemonte. Primi risultati

Parole chiave:
Sistema di istruzione
e formazione
professionale;
Sperimentazione;
CFP

GUGLIELMO MALIZIA¹ e VITTORIO PIERONI²

La sperimentazione è stata realizzata con il finanziamento dell'Assessorato alla Formazione Professionale della Regione Piemonte. Ad essa *hanno partecipato* 6 Enti (capofila la Sede regionale del CNOS-FAP), con 8 CFP: Azienda Formazione Professionale di Dronero; ENAIP di Borgomanero; Engim di Pinerolo; Casa di Carità di Torino; Immaginazione e Lavoro di Torino; CNOS-FAP di Fossano, Vercelli e Vigliano.

L'attività ha preso avvio nell'autunno 2002 ed è stata portata a termine nel giugno 2005. La sperimentazione è stata impostata su 8 corsi, appartenenti a 3 comunità professionali, e cioè 6 di meccanica, 1 di elettricità e 1 turistico-alberghiero. Al momento è in stampa la pubblicazione, a cura della Sede regionale del CNOS-FAP Piemonte, comprensiva, oltre che dei 3 *report* annuali, anche degli Atti del seminario di presentazione dei risultati tenutosi a Torino-Rebaudengo il 20 gennaio 2006. Ci limitiamo qui ad anticipare i dati quantitativi e qualitativi più rilevanti, seguendo lo schema dell'intervento che abbiamo compiuto nell'incontro appena citato.

¹ Professore ordinario presso l'Istituto di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Istituto di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

1. I DATI DI FLUSSO

Gli *iscritti* iniziali assommano complessivamente a 163, di cui il 75% 14enni, a significare la regolare provenienza dalla scuola media; nel corso dell'anno si sono inseriti altri 10 (dalla scuola) e nel contempo si sono ritirati 7 (verso scuola o lavoro). Dei 166 che hanno portato a termine il *I anno*, 25 (15%) non sono risultati idonei ed altri 16 (9.6%) non si sono iscritti al II anno: la maggioranza si è indirizzata verso altri corsi di formazione professionale e una minoranza verso la scuola.

Il *II anno* è iniziato con 142 utenti (122 idonei del I anno più 20 inseriti dalla scuola); in itinere si sono aggiunti altri 5 (sempre dalla scuola) e ritirati 7 (verso il lavoro). Dei 140 che sono arrivati al termine, 10 (il 7.1%) non sono risultati idonei e si sono indirizzati verso il lavoro.

Il *III anno* ha preso avvio con 129 iscritti, cui si è aggiunto 1 in itinere (dalla scuola), mentre si sono ritirati 6 (verso il lavoro). A fine corso sono stati ammessi all'esame di qualifica 124: a parte 2 risultati "insufficienti" (1.6%), tutti gli altri si sono qualificati con giudizio di "eccellente" (54%) e "positivo" (44.4%).

Il *saldo* dei flussi inizio-fine della sperimentazione presenta le seguenti caratteristiche:

- dei 163 iscritti iniziali sono arrivati al termine in 124 e si sono qualificati in 122 (il 98.4% di coloro che hanno portato a termine la sperimentazione);
- lungo i 3 anni, al gruppo iniziale si sono aggiunti altri 36 allievi (provenienti tutti dalla scuola) e si sono ritirati in 72, di cui 29 (40.3% dei 72 o 14.6% di tutti gli iscritti e cioè di 199³) si sono indirizzati verso la scuola (7) o altri corsi di formazione professionale (22) e 24 (33.3% o 12.1%) verso il lavoro; solo 6 (8.3% o 3%) hanno fatto registrare abbandoni per motivi vari, mentre altri 13 (18% o 6.5%) non hanno dichiarato il motivo per cui il tasso dei veri abbandoni (cioè di coloro che hanno lasciato i percorsi senza inserirsi nel sistema di istruzione e di formazione o nel lavoro) è appena del 9.5%.

A circa 6 mesi di distanza dal termine della sperimentazione si è voluto conoscere la *situazione dei 122 qualificati*. Circa la metà (48.3%) è passata nella scuola secondaria di 2° grado (21.3%) oppure si è iscritta a corsi di specializzazione nella formazione professionale (27%) e il 38.5% ha trovato lavoro, mentre il 5% non ha comunicato la propria condizione e solo l'8.2% ha dichiarato che in quel momento non stava né studiando né lavorando.

³ Essi risultano dalla somma fra gli iscritti iniziali (163) e quanti si sono aggiunti durante i 3 anni (36).

2. I DATI DELLA VALUTAZIONE

Per chiarezza è opportuno distinguere due sottosezioni. Nella prima verrà presentato il sistema che è stato adottato per la valutazione della sperimentazione, mentre nella seconda si analizzeranno i dati più significativi.

2.1. Gli strumenti di valutazione

L'attività sperimentale è stata rilevata attraverso una serie di 7 schede, da applicare ogni anno, alcune delle quali sia in itinere che alla fine:

- la “*scheda-Centro*”, compilata dal coordinatore del corso, richiedeva di indicare per ciascun anno: il numero complessivo degli iscritti del CFP, suddivisi per tipologie formative; le ore formative erogate, articolate anch'esse per tipologie formative; il numero del personale presente nel Centro, distribuito per figure operative; le funzioni attivate nel CFP; il numero delle strutture del Centro; i finanziatori delle attività; gli strumenti di progettazione; le modalità di erogazione formativa e di valutazione delle azioni formative e delle principali *performance* del CFP; i modelli di verifica e regolazione della qualità; la certificazione ISO 9000, l'accreditamento ed il sistema del riconoscimento dei crediti; le forme di collaborazione con gli allievi, le famiglie e le imprese; l'immagine che il Centro proietta all'esterno e l'impatto dell'azione formativa nel contesto socio-ambientale;
- la scheda “*gestione destinatari*”, a cura sempre del coordinatore del corso, mirava a segnalare: l'assolvimento o meno dell'obbligo da parte degli iscritti, suddivisi per sesso ed età; alcune loro condizioni particolari (diversamente abili, extracomunitari, portatori di disagio...) distribuite per sesso ed età; la provenienza degli allievi (dalla scuola, dalla famiglia, dai centri per l'impiego...), suddivisi anch'essi per sesso ed età; il loro flusso durante l'anno formativo, articolato tra la provenienza degli ingressi e le motivazioni dei ritirati; il risultato conseguito dagli allievi alla fine di ciascun anno, suddivisi per sesso ed età;
- la “*chek-list per la valutazione dell'attuazione delle azioni formative*”, che doveva essere compilata da parte del coordinatore del corso sia in itinere che alla fine di ciascun anno, era impostata su sei aree, articolate in molteplici indicatori, e da documentare con gli strumenti con cui veniva effettuata: 1) la partecipazione degli allievi; 2) il loro orientamento; 3) l'esecuzione del progetto formativo e la gestione degli interventi di modifica; 4) la qualità della docenza e della didattica; 5) il clima dei rapporti in aula e fuori; 6) l'adeguatezza dell'organizzazione;
- anche la scheda “*gradimento allievi*” veniva applicata sia in itinere che alla fine di ogni anno ed era impostata su sette ambiti, ognuno dei quali comprendeva al proprio interno vari indicatori: 1) contenuti del corso; 2) formatori; 3) metodi; 4) organizzazione; 5) apprendimenti; 6) distribuzione dei tempi; 7) valutazione complessiva dell'esperienza;

- così pure la scheda “*gradimento formatori*” richiedeva di essere applicata sia in itinere che alla fine di ogni anno ed era impostata su otto aree, composte anch’esse da molteplici indicatori: 1) informazioni personali; 2) allievi; 3) personale formativo; 4) progetto; 5) organizzazione; 6) apprendimento; 7) distribuzione dei tempi; 8) valutazione complessiva dell’esperienza;
- la scheda relativa alla “*valutazione complessiva del corso*”, che doveva essere compilata ancora una volta dal coordinatore alla fine del corso, era impostata su 13 aree con relativi indicatori che prevedevano per lo più domande aperte, e prendeva in considerazione il livello di coinvolgimento di: 1) le scuole; 2) le altre strutture; 3) le famiglie; 4) le imprese; 5) l’accoglienza; 6) l’orientamento; 7) il bilancio personale; 8) la gestione dei crediti e delle passerelle; 9) la realizzazione di unità formative di potenziamento/approfondimento; 10) la modularità; 11) le metodologie didattiche; 12) il sistema di valutazione; 13) il libretto personale ed il *portfolio*;
- infine la scheda “*gradimento famiglie*”, che comprendeva 11 domande, riguardava: 1) la partecipazione del figlio; 2) gli argomenti del corso riportati al suo futuro professionale; 3) i risultati conseguiti, confrontati con le attese iniziali; 4) la maturazione della personalità del figlio; 5) la presenza del tutor o del coordinatore del corso; 6) il rapporto tra il Centro e le famiglie; 7) l’adeguatezza degli ambienti (aule, laboratori...); 8) la distribuzione dei tempi; 9) la messa a disposizione degli strumenti (dispense, materiali per l’esercitazione...); 10) l’offerta dei servizi; 11) per terminare chiedendo se consiglierebbero anche ad altri di sperimentare questi corsi.

2.2. Sintesi dei risultati

Abbiamo ritenuto opportuno distinguere i risultati per anno, in modo da facilitare la comprensione e il confronto.

2.2.1. Nel I anno

Per quanto riguarda il gradimento degli *allievi*, il loro maggiore apprezzamento va all’area degli *apprendimenti* per il bagaglio di conoscenze e capacità acquisite, sia teoriche che pratiche, che assicurano la spendibilità della professionalità conseguita sul mercato del lavoro. A sua volta questo giudizio positivo giustifica quello analogo sui *formatori*, anch’essi altamente considerati per il loro sapere, saper fare e per la coerenza con cui sono riusciti a calare i loro insegnamenti nella vita pratica. Seguono, segnalate sempre come punti di forza del corso, le attività di *accoglienza* e di *orientamento*, una metodologia collaborativa applicata agli insegnamenti e la sufficiente disponibilità di spazi e di strumenti messi a disposizione dal Centro. Da ultimo, l’orientamento favorevole è stato sottolineato dal riconoscimento dell’importanza delle azioni formative e dall’interesse manifestato nei suoi confronti, che sono sfociati poi in un generale e pieno consenso per il modo in cui è stata realizzata la sperimentazione.

Al tempo stesso non mancano aspetti che hanno ricevuto appena la sufficienza o anche qualcosa di meno. In particolare queste valutazioni *non tanto soddisfacenti* hanno riguardato: l'elemento della *chiarezza*, sia nell'area dei contenuti che nelle modalità di esposizione dei formatori; la capacità di *coinvolgere* gli allievi durante le azioni formative; la *dimensione organizzativa dei corsi*, indicata sia in rapporto alla distribuzione oraria delle attività che nella realizzazione di specifiche azioni a cui gli allievi sono particolarmente interessati.

Per quanto riguarda i *formatori*, in nessuna area, tra quelle prese in considerazione nell'apposita scheda, sono emersi indici di criticità che potrebbero far pensare a un qualcosa che non sia andato sufficientemente bene, per cui non rimane che dedurre che secondo loro la sperimentazione ha ottenuto successo fin dall'inizio. Tuttavia, per uscire dal sospetto di autoreferenzialità, è necessario ricorrere al confronto con gli *allievi*, in qualità di co-protagonisti della sperimentazione, confronto che però è stato possibile solo relativamente ad alcune aree comuni ad entrambi gli attori:

- circa l'*organizzazione*, si rileva una sostanziale concordanza di vedute tra formatori ed allievi in rapporto ad alcuni aspetti oggetto di valutazione, quali l'utilizzo degli spazi e l'adeguatezza degli strumenti;
- un'analoga concordanza si rileva a proposito degli *apprendimenti*, in particolare per quanto riguarda le conoscenze generali, le conoscenze tecnico-professionali, le capacità operative e la loro spendibilità nella vita professionale;
- infine va evidenziato che anche nel dare una *valutazione complessiva dell'esperienza del corso*, formatori ed allievi hanno trovato una sostanziale concordanza nell'esprimere un giudizio positivo.

Passando alle aree prese in osservazione dai *coordinatori dei corsi*, va anzitutto sottolineato che le valutazioni si dimostrano generalmente positive, pienamente o in parte. In particolare, gli ambiti che ricevono gli apprezzamenti mediamente più vicini al massimo sono risultati: il clima dei rapporti in aula e fuori e l'organizzazione; la qualità della docenza e la partecipazione degli utenti che ottengono valutazioni elevate in tutti gli indicatori; l'orientamento e le modalità di gestione/esecuzione del progetto formativo, che si segnalano per situazioni di eccellenza. Al tempo stesso va sottolineato il dato in base al quale vi è da parte dei Centri, nessuno escluso, tutto un lavoro importante di elaborazione di strumenti e documenti di *verifica* che sono stati ampiamente utilizzati: ciò attesta in modo chiaro della serietà e della oggettività con cui si è proceduto nell'effettuare le varie valutazioni.

Quanto all'azione di *coinvolgimento*, sicuramente uno dei maggiori punti di forza emerso dalla sperimentazione è costituito dal rapporto con le scuole in merito a tutte le tipologie d'intervento previste. Discreti appaiono anche i collegamenti con i centri per l'impiego, i servizi di orientamento e le associazioni, almeno nella maggioranza dei CFP.

Nei confronti della cooperazione con le *famiglie* si riscontrano due tipi di valutazione. Appaiono sicuramente valide le modalità attivate sia nella parte iniziale che nei successivi incontri e nei momenti di verifica; mentre

per quanto riguarda l'inserimento attivo dei genitori nella programmazione, le segnalazioni portano ad individuare in questo aspetto uno dei punti di debolezza da parte dei Centri.

Passando quindi alle modalità di realizzazione delle differenti *azioni formative* sottese all'attività di sperimentazione, sembrano aver avuto maggiore successo tanto l'accoglienza che l'orientamento, unitamente alla messa in atto di unità di potenziamento/approfondimento, alla attuazione di processi di valutazione ed alla realizzazione di alcune metodologie didattiche: infatti, sono state poste in essere in quasi tutti i Centri e nell'insieme costituiscono quindi un altro punto di forza della sperimentazione. Se si fa riferimento al bilancio personale nella fase conclusiva, alla gestione dei crediti/passarelle, alla modularità, alla simulazione, ai centri di interesse e alla compilazione del libretto personale e del *portfolio*, le valutazioni sono meno soddisfacenti e, pertanto, si tratta di intervenire per introdurre miglioramenti.

2.2.2. Nel II anno

Per quanto riguarda il gradimento degli *allievi*, va sottolineato che nel II anno:

- hanno trovato una valutazione positiva, come sempre, l'attività di laboratorio e gli *stage* a cui hanno partecipato per la prima volta (infatti non era previsto nel I anno);
- sono migliorati i giudizi relativi alla chiarezza dei contenuti ed alla loro coerenza con i problemi della vita;
- al tempo stesso rimangono meno evidenziati, seppure rapportati a valori medio-alti, l'importanza degli argomenti e l'interesse verso i contenuti;
- sono rimasti pressappoco uguali i giudizi sui propri formatori, relativamente alle varie *performance*;
- anche i tempi dedicati all'orientamento, all'accoglienza e all'accompagnamento sono stati ancora una volta giudicati adeguati;
- mentre appaiono lievemente diminuiti i giudizi circa i metodi utilizzati per coinvolgere gli allievi e così pure l'organizzazione dei corsi, se misurata in base ai tempi, agli spazi e agli strumenti messi a disposizione; analogamente è risultato leggermente diminuito l'apprezzamento complessivo dato al II anno del corso, dovuto forse all'inevitabile ridimensionarsi dell'"effetto-novità".

Circa il gradimento dei *formatori*, i risultati possono essere sintetizzati come segue:

- a) in entrambi gli anni sono rimaste pressappoco *uguali* le valutazioni relative:
 - al personale operativo;
 - al progetto formativo preso nel suo complesso;
 - agli apprendimenti, valutati secondo la distribuzione tra le conoscenze generali, quelle tecnico-professionali e le capacità operative;
 - alla distribuzione dei tempi (tra teoria, laboratorio, *stage*, orientamento, accoglienza, accompagnamento), sebbene in entrambi gli anni tale valutazione appaia inferiore rispetto agli altri risultati della valutazione;
 - a un giudizio complessivo circa la propria esperienza nel corso;

- b) mentre sembrano leggermente diminuite le valutazioni:
- sulle aspettative dei formatori rispetto al rendimento degli allievi e al giovamento che essi hanno tratto dal corso;
 - sull'organizzazione dei corsi misurata in base ai tempi, agli spazi e agli strumenti messi a disposizione, giudizio che abbiamo visto essere stato condiviso anche dagli allievi.

Passando poi ai giudizi dei *coordinatori* circa il livello di partecipazione nella sperimentazione delle parti interessate, siamo di fronte certamente ad un altro punto di forza della sperimentazione in quanto si è riusciti anche in questo II anno, attraverso forme varie, a coinvolgere le scuole, le famiglie e le altre strutture del territorio (come i centri per l'impiego, i servizi socio-assistenziali, le associazioni...); al tempo stesso va evidenziato che la medesima valutazione non può essere espressa a riguardo delle imprese per cui in questo ambito si manifesta un punto di relativa debolezza della sperimentazione. Inoltre, nel prendere in considerazione le diverse azioni formative i coordinatori indicano come meglio realizzati l'accoglienza, le unità formative di potenziamento e di miglioramento, le metodologie didattiche, il *portfolio* e il libretto formativo, mentre vengono meno segnalate le attività di orientamento e le relative modalità di attuazione, l'accompagnamento, la modularità, la gestione dei crediti/passarelle e del bilancio personale.

Infine, quanto ai *genitori*, va evidenziata l'introduzione di una scheda apposita di valutazione, al fine di raccogliere i loro pareri alla fine del II anno. Questa innovazione ha permesso di verificare che il loro gradimento verso i vari aspetti della sperimentazione si attesta su livelli medio-alti.

Si può *concludere* affermando che nel suo insieme la sperimentazione, arrivata ormai ai due terzi del percorso, tiene bene, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo. La prima dimensione infatti, stando ai flussi degli allievi, presenta un andamento leggermente inferiore rispetto al I anno, ma la differenza viene controbilanciata dal fatto che in questo II le entrate sono risultate assai più numerose delle uscite e ciò potrebbe essere significativo dell'"eco" che ha avuto la sperimentazione nel territorio. Dal canto suo, la dimensione qualitativa ripropone principalmente punti di forza e qualcuno di debolezza in particolare per quanto riguarda l'aumentata enfasi nei confronti delle attività tecnico-professionalizzanti, talora a scapito del tempo dedicato alla cultura di base.

2.2.3. Nel III anno

Tra gli elementi *positivi*, un primo risultato va individuato indubbiamente nel *gradimento* espresso da parte dei differenti attori (allievi, genitori, docenti e coordinatori dei corsi) al momento di validare complessivamente l'esperienza.

Passando quindi ad analizzare i *singoli aspetti* della sperimentazione, si riscontra che:

- i maggiori apprezzamenti, in grado di accomunare il consenso non solo degli allievi e dei genitori ma anche dei loro stessi formatori, vanno decisamente all'area degli *apprendimenti*, grazie al bagaglio di conoscenze e

alle capacità acquisite, destinati ovviamente ad esercitare un indiscutibile peso sulla spendibilità in professionalità futura delle qualifiche ottenute;

- all'elevato grado di soddisfazione nei confronti degli apprendimenti si è accompagnato il gradimento degli allievi verso coloro che li hanno veicolati, i *formatori*, altamente considerati per il loro sapere e saper fare e per la efficacia con cui sono riusciti a calare i loro insegnamenti nella vita pratica; ciò ha permesso al tempo stesso di fugare almeno in parte quel sospetto di autoreferenzialità in cui potevano essersi rifugiati i formatori nel valutare le proprie *performance*;
- va segnalata ancora come punto di forza, seppure non in tutti i suoi aspetti, *l'organizzazione generale delle attività*, con evidenti punte di consenso da parte dei vari attori, in particolare per quanto riguarda gli *stage*, i laboratori, l'accoglienza, l'orientamento, le azioni di potenziamento/approfondimento, la disponibilità di spazi e l'adeguatezza degli strumenti messi a disposizione; un ulteriore aspetto positivo va individuato nell'articolata rete di collegamenti che la sperimentazione ha saputo attivare e quindi intrattenere per tutti e tre gli anni con le scuole, le famiglie, il sistema delle imprese, i servizi socio-assistenziali e varie altre strutture presenti nel territorio (centri per l'impiego, servizi socio-assistenziali, associazionismo...);
- dal canto loro le attività formative hanno trovato un completamento efficace in un complesso *lavoro di verifica* che, partendo dalla raffinata elaborazione/redazione degli strumenti, è stato tradotto in applicazioni pratiche indirizzate a valutare le differenti azioni formative; la validazione compiuta attesta della professionalità e al tempo stesso della oggettività con cui si è inteso monitorare l'esperienza passo dopo passo e anno dopo anno; non è poi un dato da sottovalutare l'accresciuta partecipazione dei genitori alla valutazione finale e il parallelo elevarsi del loro indice di gradimento, fattori che nell'insieme contribuiscono a sanzionare il successo che la sperimentazione ha ottenuto anche all'interno delle famiglie;
- altro dato di spicco va sicuramente individuato in quella serie di giudizi che attestano che la sperimentazione è stata eseguita *conformemente* a quanto era stato progettato e poi approvato dall'Ente finanziatore, essendo riuscita a realizzare quelle "buone prassi" su cui si era inteso giocare la efficacia del progetto, ossia: la gestione dei crediti/passerelle, la modularità, le metodologie didattiche innovative, il bilancio personale nelle fasi iniziale e conclusiva, la certificazione dei crediti e la compilazione del libretto personale e del *portfolio*; il tutto è stato poi confermato dall'impatto che l'esperienza ha esercitato in rapporto all'occupazione e di conseguenza anche dalla ricaduta d'immagine nel territorio, salita ai massimi livelli valutativi.

Non mancano al tempo stesso segnalazioni di *criticità* e indicazioni di punti deboli che l'esperienza ha fatto emergere. Essi riguardano principalmente due direttrici sottostanti la sperimentazione:

- dal punto di vista *organizzativo* è emerso in primo luogo un certo scontento nei confronti di una non ben equilibrata ripartizione dei tempi, in particolare tra quelli dedicati alle conoscenze teoriche, di base, e quelli riguardanti l'acquisizione delle competenze tecnico-professionali (laboratori, *stage*, tirocini...), ovviamente maggiormente reclamate dagli allievi in nome delle esplicite motivazioni che hanno veicolato la loro adesione all'esperienza;
- mentre a livello *didattico* il punto di debolezza è consistito nella limitata utilizzazione delle metodologie interdisciplinari ed interattive; una strada, questa, ancora tutta da rivisitare nella sua dimensione strategica e soprattutto culturale.

Dal canto loro i punti di criticità servono ad indicare le direzioni nelle quali operare nelle prossime sperimentazioni, allo scopo di *migliorare e potenziare* i percorsi triennali.

E comunque l'insieme delle attività e delle valutazioni espresse dai differenti attori costituiscono un *solido fondamento* per la validazione del progetto che, in considerazione dei risultati conseguiti, può senz'altro rientrare tra le "buone prassi", contribuendo di conseguenza alla messa a regime di questi percorsi. Non rimane quindi che augurare che la presente sperimentazione possa essere diffusa e socializzata a più vasto raggio nel territorio locale e nazionale, tenendo conto sia dei punti di forza che hanno portato al successo come anche degli aspetti che occorre migliorare ai fini di ottimizzare l'esperienza.

3. IL CONFRONTO CON ALTRE SPERIMENTAZIONI

Ci limitiamo alle esperienze paragonabili e di cui possediamo una documentazione adeguata. *Le prime tre* presentano una impostazione sostanzialmente eguale a quella descritta sopra in quanto si collocano all'interno delle iniziative di sperimentazioni realizzate dalla CONFAP, mentre *la quarta* si caratterizza, come vedremo, per un modello diverso che riflette una concezione fondamentalmente differente del sistema di istruzione e di formazione professionale che noi non condividiamo, quella cioè della integrazione, portata avanti dalla Regione Emilia-Romagna.

3.1. La seconda sperimentazione del Piemonte

Nel 2003, sempre in Piemonte e con a capofila anche in questo caso il CNOS-FAP regionale, ha preso avvio una ulteriore sperimentazione che avrà termine il giugno prossimo. Gli obiettivi, le metodologie e gli strumenti di rilevamento sono rimasti gli stessi, mentre sono aumentati gli Enti (10), i Centri (20), i corsi (23, distribuiti in 5 comunità professionali) e ovviamente gli utenti (473 iscritti iniziali).

Allo stato attuale, è possibile anticipare le seguenti indicazioni di tendenza:

- da parte degli *allievi*, un progressivo aumento in positivo (nell'arco dei primi due anni e nel confronto con la precedente sperimentazione) nella valutazione complessiva della sperimentazione, nell'interesse verso i contenuti offerti e nel giudizio sulle conoscenze e le competenze dei formatori e sulla spendibilità dell'offerta formativa;
- in relazione ai *formatori*, una simile crescita graduale per quanto riguarda sia la valutazione globale dell'esperienza che la validità del progetto considerato nell'insieme delle varie *performance*;
- tra i *genitori*, un aumento del gradimento nei confronti di particolari figure operative (coordinatore o tutor) e, viceversa, una lieve contrazione della soddisfazione in merito all'offerta di servizi (che però rimane pur sempre nei parametri dell'"abbastanza");
- secondo i *coordinatori*, la crescita del coinvolgimento nella sperimentazione delle scuole e delle altre strutture del territorio (centri di orientamento e per l'impiego, servizi socio-assistenziali...), mentre sembra ancora non del tutto soddisfacente la presenza delle imprese.

3.2. La sperimentazione nel Veneto

In Veneto gli aspetti maggiormente *apprezzati* nella sperimentazione dei percorsi triennali di IeFP (2002-03) riguardano le competenze dei formatori, le conoscenze tecnico-professionali acquisite dagli allievi, il grado di soddisfazione per il rapporto che si è instaurato tra allievi e formatori, l'ottimizzazione degli spazi e degli strumenti a disposizione⁴. Giudizi meno positivi invece sono stati riscontrati riguardo alla distribuzione degli orari, all'interesse dimostrato dagli allievi verso i contenuti del corso, al loro livello di coinvolgimento e alla collaborazione tra formatori.

3.3. La sperimentazione in Liguria

Relativamente ai risultati conseguiti nei 2 anni della sperimentazione (2003-05), il progetto è stato valutato complessivamente *adeguato*, in particolare per quanto riguarda le capacità personali e gli apprendimenti professionali⁵. Scendendo nei dettagli, i dati attestano che gli allievi hanno corrisposto "sufficientemente" alle attese dei formatori nel coinvolgersi e nel perseguire gli obiettivi disciplinari; al tempo stesso tuttavia non si può fare a

⁴ La sperimentazione rientra nelle azioni di sistema promosse dalla Regione Veneto nell'ambito del F.S.E. ob. 3. C1 (D.G.R. 2353 del 09/08/02). Cfr. D. NICOLI - M. LOZZI - C. CATANIA - G. MALIZIA, *Studio, ricerca, valutazione, monitoraggio delle politiche di formazione e istruzione*, Mestre, Scuola Centrale Formazione, 2004.

⁵ In grande sintesi sono riportati i risultati di un'attività di assistenza tecnica, monitoraggio e valutazione svolta per conto della Regione Liguria in merito ai nuovi percorsi formativi che la Regione ha predisposto in applicazione della legge n. 53/2003. Cfr. G. MALIZIA - M. PALUMBO, *Il contesto, gli attori e le azioni formative*, in D. NICOLI - M. PALUMBO - G. MALIZIA, *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza*, Milano, Franco Angeli, 2005, pp. 41-83; G. MALIZIA - V. PIERONI, *I formatori valutano i percorsi sperimentali triennali. Il caso della Liguria. Primi dati*, in "Rassegna CNOS", 21 (2005), n. 3, pp. 117-128.

meno dal rilevare nei loro confronti problematiche di ordine caratteriale e/o comportamentale. Dal canto loro i formatori presentano alti livelli di soddisfazione nei riguardi dell'esperienza a cui prendono parte, dell'Ente e degli allievi, e al tempo stesso sottolineano l'esigenza di confronti più frequenti in particolare con i colleghi. Circa gli aspetti organizzativi, viene confermato l'andamento complessivamente positivo da parte dei vari attori della sperimentazione, in particolare quanto alle tecnologie e agli strumenti utilizzati; al tempo stesso e ai fini della trasferibilità dell'esperienza, si sottolinea l'esigenza di venire incontro agli allievi attraverso percorsi e piani di studio personalizzati, di tarare più attentamente gli obiettivi su misura dei bisogni formativi dei giovani e di rafforzare i LARSA.

3.4. La sperimentazione in Emilia-Romagna

La sperimentazione aveva l'obiettivo esplicito di valutare l'efficacia dei percorsi *integrati* tra scuola e formazione professionale al fine di mettere a regime o almeno di indicare le "buone prassi" per la realizzazione di quanto previsto dalla legge n.53/2003⁶. Il disegno di analisi adottato è senz'altro apprezzabile, in quanto basato sull'esame delle condizioni d'ingresso degli allievi, delle valutazioni in itinere e delle valutazioni finali.

Relativamente appunto ai pochi parametri su cui è stato possibile instaurare un *confronto diretto con la prima sperimentazione piemontese*⁷, anche in considerazione dell'adozione di una scala comune di valutazione, si può osservare che:

- gli allievi piemontesi risultano più soddisfatti dell'esperienza (81% contro il 78% dell'Emilia Romagna)⁸ e valutano di più le capacità dei docenti (84% contro il 73%), ma sono più scontenti della distribuzione degli orari (62% contro l'82%); invece la percentuale è la stessa per quanto riguarda l'apprezzamento verso la disposizione degli spazi e la messa a disposizione delle attrezzature (75%);
- i formatori piemontesi risultano più soddisfatti dell'esperienza (92% contro l'80%) e quasi tutti in entrambe le sperimentazioni accetterebbero ancora di continuare ad insegnare (88% e 86.5%);
- i genitori piemontesi valutano di più il grado di soddisfazione che il figlio ha ricavato dall'esperienza (97% contro l'84%), l'importanza della

⁶ Cfr. E. LODINI - I. TANNINI (a cura di), *Istruzione e formazione: il monitoraggio dell'integrazione*, Milano, Franco Angeli, 2006; *Report di monitoraggio*. L.R. 12/2003, art. 27 percorsi integrati a.s. 2004/2005, Bologna, UE/MLPS/Regione Emilia Romagna, 2005; G. SACCHI (a cura di), *Istruzione e formazione: l'integrazione possibile*, Milano, Franco Angeli, 2006.

⁷ Abbiamo preferito il confronto con i percorsi integrati realizzati negli istituti piuttosto che con quelli attuati con la formazione professionale perché consentivano un maggior numero di paragoni, anche se la comparazione in un certo senso svantaggiava i nostri percorsi, essendo questi effettuati solo nella formazione professionale. Ricordiamo che tutti i dati saranno pubblicati nel rapporto della sperimentazione, curato dalla Sede regionale del CNOS-FAP Piemonte, che è in corso di stampa.

⁸ Ciascuna percentuale è composta dalla somma di "molto" più "abbastanza".

- presenza del tutor (94% contro il 75%) e il rapporto docenti-allievi (96% contro il 73%);
- inoltre, mentre nel primo anno la percentuale dei respinti nei percorsi integrati è del 28.2%, superiore tra l'altro a quella dei percorsi tradizionali⁹, il tasso nel primo anno della sperimentazione piemontese è la metà circa (15%). Nel secondo anno, la situazione in Emilia-Romagna migliora: 12.5% di bocciati nei percorsi integrati rispetto al 15.7% dei percorsi integrati e 4.8% di abbandoni. Anche in questo caso i risultati in Piemonte sono migliori: 7.1% di non idonei e 4.9% di ritiri¹⁰.

4. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

In sintesi, si può dire che le sperimentazioni dei percorsi triennali di IeFP realizzate dagli Enti di formazione professionale presentano molti e significativi *punti di forza*. Essi vanno individuati anzitutto nel manifesto gradimento da parte degli allievi per quanto riguarda il loro interesse verso i contenuti offerti dal corso, il livello di apprendimento in merito soprattutto alle capacità operative, grazie al sapere/saper fare dei formatori e alla spendibilità di quanto appreso in previsione del proseguimento degli studi e dell'inserimento nel sistema produttivo. Anche i formatori ed i coordinatori del percorso rinforzano tale percezione facendo leva in particolare sull'utilizzo di rinnovate metodologie basate su una didattica attiva, in grado di motivare e coinvolgere adeguatamente gli allievi, e sulla realizzazione di una rete di corresponsabilità nella gestione delle azioni formative (famiglie, altre scuole, centri di orientamento...). Dal canto loro anche i genitori concordano sulla qualità dell'offerta formativa, fornendo valutazioni assai elevate in merito soprattutto alle figure deputate alla gestione delle attività.

A fronte di questo scenario positivo si stagliano sullo sfondo i dati relativi all'offerta di percorsi sperimentali triennali di IeFP nell'anno 2003-04: su 211 Centri della CONFAP solo due su tre li avevano attivati; di questi oltre la metà stava ancora sperimentando il I anno e appena il 9% stava realizzando il III; inoltre, gli allievi di tali percorsi assommavano a meno del 10% del totale degli iscritti alle varie attività formative della CONFAP¹¹. L'evidente ritardo rispetto a quanto previsto nella legge n. 53/03 dipende esclusivamente da fattori di slittamento temporale a loro volta provocati essenzialmente da ritardi burocratici nell'erogazione dei finanziamenti da parte degli Enti locali.

⁹ D. SUGAMIELE, *Schede di analisi dei fattori che inducono il cambiamento del sistema di istruzione e di formazione professionale*, Paper, Roma, Febbraio 2006, pp. 12-13.

¹⁰ *Report di monitoraggio, o.c.*, pp. 83-98.

¹¹ Cfr. G. MALIZIA - V. PIERONI, *I Centri della CONFAP. I dati al 31 luglio 2004*, in G. MALIZIA - S. CICATELLI - V. PIERONI (a cura di), *La scuola cattolica in cifre. Continua la crescita, ma rimane la disparità. Anni 2003-04 e 2004-05*, Roma, Centro Studi per la Scuola Cattolica, 2006, pp. 87-89.

Se l'impossibilità di soddisfare in maniera piena la domanda di IeFP per motivi di ordine amministrativo costituisce una carenza grave del nostro sistema di istruzione e di formazione professionale, sarebbe da considerare *veramente imperdonabile* che il nuovo Governo ponesse fine alla sperimentazione dei percorsi triennali. Ancora una volta verrebbe ignorata la domanda educativa di una minoranza consistente di allievi e di famiglie, aumenterebbe il livello del disagio sociale giovanile e si ignorerebbero le esigenze di manodopera qualificata delle imprese.

L'apprendistato per l'assolvimento del diritto dovere: le criticità da superare per rendere esigibile un diritto

SANDRA D'AGOSTINO¹

Parole chiave:
Apprendistato;
Obbligo formativo;
Diritto-dovere;
Standard;
LEP

1. L'EVOLUZIONE DEL QUADRO NORMATIVO

È ormai da qualche anno che l'apprendistato è stato riconosciuto come opzione per l'assolvimento prima dell'obbligo formativo fino a 18 anni e poi del diritto-dovere all'istruzione e formazione, al pari dei percorsi di istruzione e formazione a tempo pieno; pertanto, dovrebbero essere maturi i tempi per fare un bilancio dell'esperienza fatta.

L'inserimento dell'apprendistato come uno dei tre sotto-sistemi dell'obbligo formativo rappresenta il coronamento del processo di rinnovamento dello strumento, che viene ad essere considerato opzione formativa di pari dignità rispetto alla scuola e alla formazione professionale. Quando viene approvata la legge n. 144 del 1999², il contratto di apprendistato vigente è essenzialmente quello delineato dalla legge quadro n. 25 del 1955, quando lo strumento si rivolgeva esclusivamente ad una platea di minori³; pertanto, la

¹ ISFOL, esperta in sistemi formativi.

² È il provvedimento legislativo che, all'articolo 68, per primo ha introdotto l'obbligo di formazione fino al compimento dei 18 anni.

³ Quando fu emanata la legge quadro n. 25/1955 il conseguimento della maggiore età avveniva al compimento del 21° anno di età, mentre si poteva essere assunti come apprendisti fino a vent'anni.

regolamentazione dell'istituto si caratterizza per una forte attenzione all'utenza e al percorso di apprendimento, ulteriormente rafforzata dopo che la legge n. 196/97 ha reso più stringente la necessità di accompagnare il percorso di formazione *on the job* con una formazione esterna all'impresa⁴.

Il successivo D.P.R. n. 257 del 2000 definisce le modalità per l'assolvimento dell'obbligo formativo in apprendistato: gli apprendisti adolescenti devono partecipare a moduli di formazione della durata di 120 ore annue finalizzati all'acquisizione di competenze di base, che si sommano all'attività formativa "ordinaria" per tutti gli apprendisti, che ha una durata di ulteriori 120 ore annue. Il Decreto Interministeriale n. 152 del maggio 2001 specifica nel dettaglio gli obiettivi da conseguire nei percorsi dei moduli aggiuntivi.

La legge n. 53 del 2003 di riforma del sistema educativo conferma ed amplia il dispositivo dell'obbligo formativo nel nuovo *diritto dovere all'istruzione e formazione fino al compimento del diciottesimo anno di età*. Sostanzialmente si riaffermano le precedenti opzioni per l'assolvimento dell'obbligo formativo, anche se nella nuova architettura del sistema la scelta fra i percorsi del sistema di istruzione e quello di istruzione e formazione professionale viene anticipata al completamento del ciclo primario di studi; l'ingresso in apprendistato rimane fissato all'età minima di quindici anni.

In raccordo con la riforma del sistema educativo, la contemporanea legge di riforma del mercato del lavoro (legge n. 30/03) e soprattutto il suo decreto attuativo (decreto legislativo n. 276/03) confermano il ruolo specifico dell'apprendistato rispetto all'utenza di adolescenti, tanto da definire una fattispecie specifica di contratto. Infatti, *l'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere all'istruzione e formazione* è uno strumento riservato ai minori, a partire dai quindici anni di età, che intendono assolvere il diritto-dovere nell'esercizio dell'apprendistato⁵.

Il decreto legislativo 276/03, attenendosi alla nuova ripartizione di competenze fra Stato e Regioni definita dal dettato costituzionale modificato, si limita ad indicare i criteri generali cui dovranno attenersi le successive regolamentazioni. Per quanto riguarda l'apprendistato per il diritto-dovere all'istruzione e formazione tali criteri sono:

- 1) finalità della tipologia di apprendistato: conseguimento di una qualifica ai sensi della legge n. 53/03, ossia valida su tutto il territorio nazionale perché rispondente ai livelli essenziali delle prestazioni e agli standard minimi fissati a livello centrale;
- 2) durata del contratto: non superiore ai tre anni, e determinata rispetto al singolo caso in relazione alla qualifica da conseguire, ai crediti professionali e formativi già acquisiti, al bilancio di competenze effettuato dai servizi per l'impiego;

⁴ L'articolo 16 della legge n. 196 del 1997 ha sanzionato la mancata partecipazione alle iniziative di formazione esterna organizzate dalle Regioni con la perdita delle agevolazioni contributive.

⁵ Cfr. l'articolo 48 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276.

- 3) formazione “esterna od interna all’azienda”⁶: da determinarsi in maniera congrua per consentire il raggiungimento degli standard formativi minimi fissati per i percorsi del sistema dell’istruzione e formazione professionale in attuazione della legge 53/03;
- 4) compiti attribuiti alla contrattazione collettiva: definizione delle modalità di erogazione della formazione aziendale;
- 5) principi generali per la validità del contratto: il contratto deve essere stipulato in forma scritta, deve contenere indicazione della qualifica da conseguire e il piano formativo individuale.

La regolamentazione dell’apprendistato per l’espletamento del diritto-dovere all’istruzione e formazione dovrà essere definita dalle Regioni, d’intesa con il Ministero del Lavoro e il Ministero dell’Istruzione, con un ruolo solo consultivo delle Parti sociali, tanto che alcuni commentatori hanno parlato di una de-contrattualizzazione di tale tipologia. Per consentire il raccordo con i percorsi del sistema di istruzione e formazione, la regolamentazione potrà essere definita solo dopo che sarà completato il processo di implementazione dei percorsi triennali.

Infatti, l’apprendistato per il diritto dovere deve essere regolamentato tenendo conto: a) dei livelli essenziali delle prestazioni (LEP) fissati per il sistema dell’istruzione e formazione professionale, che consentono di rendere valida su tutto il territorio nazionale la qualifica che si consegue; b) degli standard formativi minimi dei percorsi triennali dell’istruzione e formazione professionale, in base ai quali determinare un monte ore di formazione congruo.

Se il decreto legislativo n. 226/2005 ha finalmente fissato i LEP per il sistema dei licei e per l’istruzione e formazione professionale, manca ancora la definizione degli standard formativi minimi. Anzi, dopo un ampio confronto a livello istituzionale, nella versione finale del decreto legislativo n. 226 si prefigura la definizione a livello nazionale di standard formativi minimi solo per le competenze di base; per quanto riguarda l’area di professionalizzazione, a livello nazionale viene individuato come livello essenziale dei percorsi la definizione di “figure di differente livello”, mediante accordi in sede di Conferenza unificata, sentite le Parti sociali⁷. Non si parla, invece, della definizione di standard formativi minimi per le competenze professionalizzanti, per cui rimane in parte indeterminato il riferimento per la successiva regolamentazione dell’apprendistato per l’espletamento del diritto-dovere.

In attesa del completamento del processo nazionale di implementazione della legge n. 53/03 per il secondo ciclo e quindi della definizione delle regolamentazioni regionali, continua ad applicarsi la normativa precedente, definita dalla legge 196/97 e dalla legge 144/99, per cui gli apprendisti minori hanno l’obbligo di partecipare ad iniziative di formazione esterna per almeno 240 ore annue.

⁶ Cfr. il comma 4, lettera b), dell’articolo 48 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276.

⁷ Cfr. decreto legislativo n. 226 del 2005, articolo 18, comma 2.

2. L'OCCUPAZIONE E OFFERTA FORMATIVA PER GLI APPRENDISTI ADOLESCENTI⁸

La prima fase di riforma dell'apprendistato, quella avviata dalla legge n. 196 del 1997 (nota anche come "legge Treu"), si poneva l'obiettivo di ridare vitalità ad uno strumento che, anche per le limitazioni previste per l'assunzione dei giovani, era in declino costante da alcuni decenni vista la mancanza di un bacino di utenza significativo. L'elevamento dei limiti di età per l'assunzione⁹, insieme alle altre modifiche¹⁰, è riuscito nell'intento di invertire il *trend* dell'occupazione, tanto che dai circa 280.000 apprendisti del 1997 si è passati in pochi anni a superare il mezzo milione di giovani occupati.

La seguente tabella 1 riporta i valori registrati nell'ultimo anno disponibile nello *stock* medio di apprendisti occupati.

Se l'occupazione in apprendistato è cresciuta nel volume complessivo, è anche mutata in maniera significativa la sua composizione. Infatti, l'incremento complessivo degli occupati in apprendistato si è accompagnato a cambiamenti sostanziali nell'utenza di riferimento.

Si è detto che fino al 1997 l'utenza dell'apprendistato era composta quasi esclusivamente da giovani di età inferiore ai 21 anni; un'eccezione alla norma generale sul limite di età per l'assunzione era in vigore per le imprese artigiane che, per specifiche qualifiche professionali di alto profilo individuate nell'ambito dei contratti collettivi nazionali di lavoro, potevano assumere giovani fino a 24 anni di età.

Da utenza prioritaria se non esclusiva dell'apprendistato, la quota di giovani minori sul totale degli apprendisti assunti è diminuita incessantemente e in maniera significativa nel corso degli ultimi anni. Dai dati reperiti dalle banche dati regionali¹¹, risulta che la quota degli apprendisti adolescenti ormai è inferiore al 10%, con differenze fra le macroaree geografiche. Nelle circoscrizioni settentrionali la quota di apprendisti 15-17enni risulta superiore alla media, leggermente per le Regioni del Nord-Ovest, qualche punto percentuale in più per il Nord-Est, grazie soprattutto al peso dell'Emilia Romagna e della Provincia di Bolzano. Al Centro, la quota di apprendisti minori sul totale è nettamente inferiore alla media nazionale; il dato del Mezzogiorno risulta pressoché allineato alla media nazionale, ma si registrano assenze significative da parte di Regioni come la Puglia e la Sicilia che insieme contano più del 50% del totale degli apprendisti occupati al Sud.

⁸ I dati sull'occupazione in apprendistato e sull'offerta formativa per gli apprendisti sono tratti da ISFOL, *La transizione dell'apprendistato agli apprendisti. Rapporto di monitoraggio anno 2004-05*, Roma, marzo 2006.

⁹ La legge n. 196/97 ha elevato l'età per l'assunzione a 24 anni, 26 anni per le aree dell'allora obiettivo 1 e 2 del FSE nell'ambito della programmazione 1994-99.

¹⁰ In particolare, tra le altre modifiche che hanno giocato un ruolo diretto sull'aumento dell'occupazione occorre ricordare l'abolizione del divieto di assumere giovani con titolo di studio post-obbligo idoneo rispetto all'attività da svolgere in azienda.

¹¹ L'analisi dell'occupazione in apprendistato per i giovani 15-17enni che si presenta nel paragrafo viene svolta sulla base dei dati comunicati dalle Regioni nell'ambito dei periodici rapporti di monitoraggio predisposti per il Ministero del Lavoro.

Tabella 1 - *Apprendisti occupati per Regione e macro-area, apprendisti di età 15-17 anni e quota % sul totale degli occupati. Anno 2004, valori assoluti e %*

Regione	(a) 2004	15-17 enni	15enni	16enni	17enni	% 15-17enni / tot. apprendisti (b)
Piemonte	45.023	7.136	1.025	2.618	3.493	14,6%
Valle d'Aosta	1.897	110	1	35	74	5,5%
Lombardia	93.809	9.074	906	2.662	5.506	7,6%
Prov. Aut. Bolzano	4.965	2.694	655	940	1099	51,6%
Prov. Aut. Trento	8.182	404	20	96	288	6,6%
Veneto	69.226	5.289	288	1.426	3.575	7,2%
Friuli V. G.	12.757	411	9	111	291	3,6%
Liguria	17.267	627	8	126	493	3,3%
Emilia Romagna	54.200	10.045	1.041	3.383	5.621	13,6%
Toscana	45.108	2.146	192	706	1.248	4,7%
Umbria	13.332	558	32	154	372	4,0%
Marche	25.055	1.204	24	308	872	4,1%
Lazio	33.757	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>
Abruzzo	13.089	1.022	67	316	639	12,9%
Molise	1.722	95	4	34	57	5,1%
Campania	16.934	1.300	198	519	583	14,3%
Puglia	32.589	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>
Basilicata	2.397	254	11	83	160	7,5%
Calabria	5.883	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>
Sicilia	25.743	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>
Sardegna	10.618	462	14	109	339	3,7%
Nord-Ovest	157.996	16.947	1.940	5.441	9.566	9,0%
Nord-Est	149.330	18.843	2.013	5.956	10.874	11,1%
Centro	117.251	3.908	248	1.168	2.492	4,4%
Sud	108.976	3.133	294	1.061	1.778	9,0%
Italia	533.552	42.831	4.495	13.626	24.710	8,9%

(a) Dati riferiti al periodo Gennaio-Agosto 2004, secondo l'aggiornamento della banca dati INPS di agosto 2005. Media semplice dello stock mensile di occupati.

(b) Per omogeneità della fonte, la quota percentuale è calcolata sul numero di apprendisti registrato dalle banche dati regionali

Fonte: Elaborazione ISFOL su dati INPS (totale apprendisti occupati) e dati regionali (ripartizione degli apprendisti per età)

Volendo dare una misura in valore assoluto dell'utenza di giovani minori occupati in apprendistato si rileva che le banche dati regionali segnalano un numero di apprendisti adolescenti di circa 43.000 unità. Tuttavia, le banche dati regionali non sono sempre adeguate a registrare l'occupazione in apprendistato¹². Considerando anche il fatto che i dati su alcune Regioni non sono disponibili, ne deriva che il numero di adolescenti occupati con contratto di apprendistato non supera le 50.000 unità. E questo dato sembra essersi stabilizzato ormai da qualche anno.

¹² A livello nazionale in media il divario dei dati regionali con i dati INPS mostra una sovrastima del fenomeno pari a circa il 10%, ma la variabilità nelle singole Regioni è anche più alta, raggiungendo quote superiori al 50%.

Sull'occupazione complessiva in apprendistato degli adolescenti, la quota di quindicenni è davvero esigua, rappresentando appena il 10% del totale, mentre più della metà degli apprendisti minorenni ha diciassette anni: questa composizione dell'utenza ha un peso significativo nella definizione di un'offerta formativa specifica per i minori.

Parallelamente alla crescita dell'occupazione in apprendistato, a partire dal 2000 si è avviato sul territorio un processo di costruzione di un'offerta formativa esterna per gli apprendisti e, nel giro di pochi anni, questo canale formativo ha raggiunto dimensioni significative. Nello scorso anno 2004 il numero di apprendisti che hanno partecipato alle attività formative ha superato le 107.000 unità (cfr. tab. 2). Si tratta di interventi di formazione esterna ex l. 196/97, dal momento che nel 2004 non era stato ancora regolamentato in nessuna Regione l'apprendistato professionalizzante¹³.

Il dato testimonia l'impegno con cui in molte Regioni si è proceduto nella costruzione del nuovo sotto-sistema che, seppure riesce a coinvolgere solo un quarto del totale degli apprendisti assunti, è tuttavia in continuo ampliamento grazie alla definizione di modelli organizzativi che danno segnali di efficacia e adeguatezza su singoli territori. Tanto che in molti casi l'ulteriore espansione dell'offerta formativa per gli apprendisti sembra essere piuttosto legata alla possibilità di reperire ulteriori finanziamenti, più che alla necessità di definire efficaci modelli organizzativi, approcci pedagogici, strumenti didattici, come è stato in una prima fase.

Tabella 2 - *Apprendisti coinvolti nell'offerta formativa regionale. Anni 2001-04, valori assoluti*

Macro-aree	2001	2002	2003	2004
Nord-Ovest	17.738	32.917	29.247	43.225
Nord-Est	23.479	53.988	52.228	46.643
entro	14.043	6.802	9.759	14.021
ud e Isole	3.072	3.599	6.373	3.482
Italia	58.332	97.306	97.607	107.371

Fonte: Elaborazione ISFOL su dati regionali.

Tra i 107.000 giovani che nel 2004 sono stati coinvolti in attività di formazione esterna è presente anche un certo numero di apprendisti adolescenti, inseriti in gruppi classe eterogenei (almeno per quanto riguarda l'età) costituiti per l'assolvimento dell'obbligo di formazione esterna di 120 ore annue statuito dalla legge n. 196/97. Anzi, in molte Regioni nell'ambito dei criteri definiti per determinare l'utenza da coinvolgere nell'offerta formativa

¹³ Una prima sperimentazione sull'apprendistato professionalizzante è partita a dicembre 2004 nelle Marche per il solo settore terziario. Tutte le altre sperimentazioni e regolamentazioni sono state avviate nel 2005. Per una panoramica sullo stato di implementazione dell'apprendistato professionalizzante, cfr. ISFOL, *La transizione dell'apprendistato agli apprendistati. Rapporto di monitoraggio anno 2004-05*, Roma, marzo 2006.

– vista la scarsità di risorse – una priorità è stata assegnata proprio agli apprendisti minori.

Il quadro cambia completamente se invece si analizza lo stato di avanzamento per quanto riguarda l’offerta formativa *specificata* per gli apprendisti adolescenti, ossia le ulteriori 120 ore di moduli aggiuntivi, introdotte dal DPR n. 257 del 2000. Queste ore dovrebbero essere dedicate allo sviluppo di quelle competenze di base (lingua italiana e inglese, matematica, informatica, ma anche moduli di orientamento per il mercato del lavoro e per l’esercizio di una cittadinanza attiva¹⁴) che in questi adolescenti risultano spesso carenti. In alcuni casi, per motivi organizzativi, l’offerta dei moduli aggiuntivi viene proposta come “pacchetto unico” della durata di 240 ore annue, conteggiando anche le ore di formazione esterna ex legge 196/97.

Nel 2004 circa 7.600 apprendisti adolescenti hanno partecipato a questa ulteriore offerta formativa, ed oltre la metà di questi si concentra nella Provincia di Bolzano. Il numero non si discosta da quello degli apprendisti minori che avevano ricevuto una formazione sulle competenze di base nel 2003. Quindi, l’offerta specifica per gli apprendisti in obbligo formativo messa a punto dalle Regioni copre ancora una quota assolutamente insufficiente dell’utenza, inferiore al 20%; anzi, nella maggior parte del Paese si riscontra l’assenza di offerta formativa.

Infatti, la formazione aggiuntiva per i minori nel 2004 è stata realizzata solo da alcune Regioni settentrionali e anche fra queste si riscontrano defezioni significative rispetto al 2003: in Lombardia solo la Provincia di Varese ha attivato tali interventi. Le altre Regioni in cui, nonostante le difficoltà della filiera, si porta avanti da qualche anno con continuità la programmazione degli interventi aggiuntivi sono: Piemonte, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna. In altre Regioni negli anni scorsi erano stati varati progetti specifici per quest’utenza, che non sono mai stati avviati o che hanno presentato forti difficoltà nella realizzazione: è il caso della Valle d’Aosta e della Liguria; nelle Marche e in Toscana gli interventi hanno interessato solo qualche Provincia; in Provincia di Trento, la mancanza di dati per il 2004 si deve solo al fatto che gli interventi sono stati rinviati di un anno, per dare modo di realizzare alcune azioni di sistema finalizzate a definire un modello di percorso, a formare i formatori, a predisporre gli strumenti. Nelle restanti Regioni, e quindi in particolare nel Mezzogiorno, non esiste un’offerta di moduli aggiuntivi per gli apprendisti minori.

In sintesi, la costruzione di un’offerta specifica per gli apprendisti adolescenti, che dovrebbe salvaguardare il diritto di questi giovani di ricevere una formazione adeguata ad accrescere le competenze di base, è un processo che si è avviato solo parzialmente, nonostante siano passati ormai alcuni anni dall’entrata in vigore della legge n. 144/99. La mancanza di una programmazione in molte Regioni è legata al fatto che il numero ridotto di apprendisti adolescenti e la loro dispersione sul territorio non consentono di mettere a punto un sistema di offerta di moduli aggiuntivi, se non impie-

¹⁴ Cfr. Decreto Interministeriale n. 152 del 2001.

gando un elevato ammontare di risorse. Infatti, i due elementi citati (numero ridotto e dispersione), uniti alla composizione di questi apprendisti minori per età e per precedente *curriculum* formativo che richiederebbe un inserimento differenziato in base ai diversi livelli di ingresso, impongono la realizzazione di percorsi individuali; dato il numero complessivo questi percorsi sono sostenibili solo se l'investimento è tale da consentire di finanziare anche attività per due o tre soggetti.

Pertanto, al momento, tante Regioni del Sud, dove i numeri sui minori occupati in apprendistato sono molto scarsi, hanno preferito orientare i loro sforzi in altre direzioni.

3. LE CRITICITÀ DEL SISTEMA E DELL'OFFERTA FORMATIVA

Il nostro Paese ha compiuto ormai da qualche anno una scelta precisa: con l'introduzione dell'obbligo formativo e del diritto-dovere poi, l'apprendistato dovrebbe configurarsi come unica possibilità di inserimento nel mercato del lavoro per gli adolescenti; in realtà questo passaggio, più volte affermato anche in documenti ufficiali¹⁵, non ha ancora ricevuto un avallo definitivo in una disposizione legislativa.

La *ratio* di questo investimento che il Paese intende fare sull'apprendistato risiede nella considerazione delle potenzialità formative dello strumento, non solo in relazione all'acquisizione di una professionalità, ma anche per lo sviluppo di competenze di base e per favorire la crescita personale degli adolescenti. Del resto, l'inserimento dell'apprendistato come opzione formativa a partire dal ciclo secondario superiore di istruzione è una scelta ampiamente condivisa nel panorama europeo; anzi, in Paesi come la Germania l'apprendistato è il canale prioritario di formazione dei giovani dopo i 16 anni di età, tanto che nel 2003 il 58% dei 16-19enni risultava in possesso di un contratto di apprendistato.

Proprio il tempo intercorso dal varo dell'obbligo formativo e quindi dall'inserimento dell'apprendistato come canale per l'assolvimento, impone una riflessione sulla situazione che emerge considerando il quadro presentato nei paragrafi precedenti.

In primo luogo, si è visto che il numero di minori assunti con contratto di apprendistato è diminuito in maniera esponenziale negli ultimi anni; in gran parte ciò è dovuto ad alcuni fenomeni difficilmente reversibili, e in particolare all'elevamento della partecipazione scolastica che riduce l'offerta di lavoro in questa fascia d'età; tuttavia si deve anche ricordare che al momento la normativa non prevede alcun incentivo per l'assunzione degli apprendisti minori. Le agevolazioni contributive concesse alle imprese e il salario previsto sono gli stessi degli altri apprendisti (i maggiorenni), ma per gli adolescenti il periodo di formazione obbligatorio, da assolvere durante l'orario di lavoro, è doppio: 240 ore annue al posto di 120 ore annue. Questa

¹⁵ Si esprime in tal senso anche la Circolare n. 40/2004 del Ministro del Lavoro.

differenza costituisce un maggior costo per le imprese, che quindi preferiscono assumere giovani che abbiano compiuto i diciotto anni.

Né il recente decreto legislativo n. 276/03 ha modificato la situazione: pur avendo previsto tre diverse tipologie contrattuali, esse sono unificate da un medesimo schema di inquadramento e quindi di salario e dal riconoscimento di sgravi contributivi alle imprese nella stessa misura¹⁶.

Se la riduzione dell'occupazione dei minori in apprendistato in parte è un fenomeno fisiologico, dall'altra parte è possibile individuare strumenti per incentivare le imprese ad assumere quei giovani che, abbandonati i percorsi scolastici e formativi, risultano fuori dal sistema dell'obbligo formativo.

Il sistema definito per favorire l'attuazione dell'obbligo formativo prevede che i servizi per l'impiego si facciano carico di individuare e orientare questi ragazzi al di fuori di ogni percorso formativo; pertanto, nell'ambito dei servizi per l'impiego sono in via di costruzione delle anagrafi che raccolgono i dati dalle scuole, dalle strutture di formazione professionale, dalle imprese. Nelle Province che hanno già attivato il servizio informativo per i giovani che non risultano inseriti nei percorsi scolastici il risultato emerso dai colloqui è che questa utenza, dovendo scegliere una delle tre opzioni formative, in larga misura sceglie l'apprendistato. Purtroppo, molto spesso per questi ragazzi non è possibile individuare imprese disponibili ad assumerli, con il risultato che l'obbligo formativo viene in parte evaso.

Quindi, l'attuazione dell'obbligo formativo impone la necessità di individuare forme di incentivo per lo sviluppo della domanda di lavoro da parte delle imprese, se si vuole rendere reale la possibilità di scelta per i ragazzi fra le tre opzioni formative per l'assolvimento del diritto-dovere.

Proprio l'esperienza di questi anni mostra che la scarsità della domanda è solo uno dei problemi posti da questa tipologia di formazione. Una seconda criticità riguarda la necessità di individuare dispositivi e risorse per favorire la diffusione di una adeguata offerta di formazione per gli apprendisti adolescenti. Dal momento che con il passaggio dall'obbligo formativo al diritto dovere di istruzione e formazione si rinforza il sistema di sanzioni per le famiglie e i ragazzi che non ottemperano, parimenti è necessario che le amministrazioni competenti per la programmazione e realizzazione dell'offerta formativa provvedano ai dovuti adempimenti per consentire agli adolescenti di assolvere l'obbligo.

L'introduzione e il sanzionamento dell'obbligo formativo deve quindi implicare un corrispondente obbligo di provvedere ad attivare l'offerta formativa ed infatti il decreto legislativo n. 226/05, che definisce i LEP per il sistema dei licei e per l'istruzione e formazione professionale al fine di garantire la validità dei titoli e delle qualifiche su tutto il territorio nazionale, pone in capo alle Regioni e Province Autonome l'obbligo di assicurare "il soddisfacimento della domanda di frequenza"¹⁷, ossia il coinvolgimento in

¹⁶ Cfr. articolo 53 del decreto legislativo n. 276/03.

¹⁷ Cfr. articolo 16, comma 2, del decreto legislativo n. 226 del 2005.

attività formative finalizzate al conseguimento di una qualifica di tutti gli apprendisti minori occupati sul territorio.

L'attuale stato di avanzamento evidenzia invece che per la maggior parte degli apprendisti assunti l'apprendistato è ancora e solo un contratto prevalentemente di lavoro, per il quale non esiste la possibilità di assolvere all'obbligo di formazione esterna né il percorso di formazione interno all'impresa è sottoposto ad alcuna forma di controllo esterno in termini di risultati. Quindi, per garantire una piena tutela del lavoro e dei diritti formativi dei minori assunti come apprendisti è necessario che sia attivata un'offerta di formazione esterna, finalizzata allo sviluppo delle competenze di base e professionalizzanti, che coinvolga tutto il bacino di utenza. È evidente che, dati i numeri, i costi di tale offerta possono essere anche di molto superiori a quelli medi attualmente sostenuti; ma l'affermazione del diritto-dovere *impon*e il reperimento di tali risorse.

Inoltre, il raccordo con i percorsi del secondo ciclo, necessario sia a garantire i giovani che scelgono questa opzione formativa con l'acquisizione di un titolo riconosciuto a livello nazionale sia soprattutto ad assicurare la possibilità di reinserirsi in altri percorsi del sistema educativo, anche in prosecuzione in senso verticale, richiede sicuramente una revisione del monte ore di formazione. Non a caso, nel recente Protocollo d'intesa sui tre apprendistati siglato a luglio 2005 in Provincia di Trento il monte ore annuo è determinato in 320 ore.

Ma la revisione del monte ore deve tenere conto di due elementi:

- 1) l'elasticità della domanda di lavoro, per cui un aggravio delle ore di formazione obbligatorie deprime ulteriormente la richiesta di apprendisti da parte delle imprese; pertanto, tale misura va accompagnata da misure di sostegno alle imprese che assumono apprendisti adolescenti;
- 2) la determinazione del volume di formazione deve poggiare su una valorizzazione dell'istituto come percorso di apprendimento in alternanza, per cui all'impresa va riconosciuto un ruolo attivo nel processo di formazione nell'ambito della specificazione degli obiettivi formativi da conseguire, in integrazione ad un percorso esterno affidato ad istituzioni scolastiche o formative.

Infine, è evidente che il problema dell'attivazione di un'offerta di formazione per tutti gli apprendisti minori non è solo finanziario o amministrativo. Esiste una dimensione pedagogica del problema che va adeguatamente considerata.

Gli adolescenti assunti come apprendisti esprimono facilmente un rifiuto verso situazioni formative che possano in qualche modo ricordare la precedente esperienza scolastica, visto il sentimento di insuccesso e di espulsione da quel mondo che spesso si portano dentro. È quindi necessario che i formatori siano in grado di approcciare questi ragazzi con metodologie nuove, mettendo al centro della proposta formativa la risoluzione di problemi pratici, che stimolino e coinvolgano in un processo di apprendimento che parte dal "fare" per poi riuscire ad astrarre concetti e principi generali. Anche per le competenze di base, l'approccio pedagogico dei docenti

deve essere di tipo induttivo, ad esempio imperniato su una pratica del “lavorare per progetti”.

Per molti docenti/formatori una impostazione metodologica di questo tipo richiede un cambiamento significativo nelle consolidate pratiche di insegnamento; quindi, il successo di questa operazione, che significa poi successo formativo degli adolescenti, passa attraverso la conduzione di paralleli processi di formazione dei formatori, di supporto alla didattica anche attraverso la predisposizione di materiali e sussidi da utilizzare come guida per gli insegnanti e come materiali di lavoro per gli apprendisti.

In conclusione, il Paese ha fatto una scelta forte in materia di formazione e lavoro dei minori, inserendo l'apprendistato come opzione per l'assolvimento del diritto-dovere e limitando la possibilità di accesso al mercato del lavoro per gli adolescenti al solo istituto dell'apprendistato; ora, è necessario perseguire questa scelta fino in fondo, sostenendo la domanda di apprendisti da parte delle imprese e adoperandosi perché il diritto alla formazione di questi giovani trovi risposte adeguate, in termini di offerta e di qualità dell'offerta.

Salesiani di Don Bosco - Italia. Nota informativa

(NOTA DI DON PIER FAUSTO FRISOLI - FEBBRAIO 2006)

Noi Salesiani di Don Bosco siamo presenti su tutto il territorio nazionale a servizio dei giovani e delle famiglie, con scuole, Centri di formazione professionale, oratori e Centri giovanili, parrocchie, sale della comunità, radio e librerie, Case famiglia, Centri di prima accoglienza e di recupero.

Fieri della nostra autonomia nella realizzazione della missione – come Don Bosco – non ci vincoliamo a nessun partito o potere politico, ma a livello istituzionale ci stanno molto a cuore gli interessi dei giovani e delle famiglie e la difesa delle condizioni che rendano possibile la missione salesiana nella varietà delle sue espressioni.

In questa ottica offriamo le seguenti riflessioni ed istanze, espressione della nostra esperienza educativa e frutto del continuo contatto con le realtà locali, le famiglie, i giovani.¹

SCUOLA E FORMAZIONE PROFESSIONALE

Confermiamo il nostro profondo interesse per la educazione dei giovani, l'impegno a dialogare con tutti coloro che hanno a cuore la loro crescita (in particolare con i dirigenti ed i docenti delle scuole statali), la piena disponibilità alla collaborazione ed alla partecipazione.

Attenzione alle aree del disagio ed alle fasce deboli

In sintonia con le indicazioni dell'UE e dell'OCSE, crediamo che si debbano consolidare presenze ed attività nelle aree segnalate come più carenti. *Risultano invece fortemente penalizzate* proprio in esse i percorsi di Formazione professionale.

All'interno del diritto-dovere all'istruzione e formazione fino a 18 anni, richiamiamo l'attenzione del futuro Governo:

- sulle attività formative per fasce giovanili poste a rischio di emarginazione personale e sociale;

¹ N.d.R. Si riporta solo la parte relativa a "scuola e formazione professionale".

- sulle attività e iniziative atte a rispondere positivamente alle nuove sfide derivanti dalla presenza dei figli di immigrati, ormai presenti sia nelle istituzioni scolastiche che formative ai diversi gradi e livelli.

Pari dignità del sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale

Per noi Salesiani è un punto irrinunciabile l'introduzione del diritto-dovere di istruzione e formazione fino a 18 anni, che si attua entro un unico "sistema educativo di istruzione e di formazione", ed in particolare entro "un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale" (Legge 53/2000, art. 2, comma d)

Tra le varie modalità attuative di tale diritto-dovere, noi Salesiani sosteniamo quelle che affidano al CFP la piena titolarità progettuale ed attuativa; non accettiamo l'impostazione che vorrebbe relegare il CFP al solo ruolo di supporto all'istruzione (cfr. i cosiddetti percorsi integrati proposti), svuotandolo di fatto della sua pari dignità.

Valutiamo in modo fortemente negativo la ipotesi avanzata in qualche regione di reintrodurre l'obbligo scolastico, da soddisfare unicamente nel biennio della secondaria superiore, al termine del quale sarebbe possibile accedere alla Formazione professionale.

Tale impostazione non ci sembra rispettosa del diritto-dovere degli allievi e delle famiglie a scegliere liberamente il percorso scolastico o formativo. Avrebbe, inoltre, conseguenze destabilizzanti per il sistema nel suo complesso a causa della costrizione che si impone ad allievi che storicamente tendono a orientare le proprie scelte verso percorsi diversi da quelli scolastici (cfr. la valutazione concordemente negativa sulla breve esperienza di attuazione della Legge 9/1999 sull'obbligo scolastico).

Garanzie per il futuro del sistema dell' Istruzione e Formazione Professionale

Nella attuale fase di attuazione della Riforma del sistema scolastico e di concertazione tra Stato e Regioni, segnaliamo *la frantumazione del sottosistema di Istruzione e Formazione Professionale in differenti modelli regionali*, alcuni fortemente penalizzanti o addirittura apertamente contrari alla Formazione professionale.

Ne risulta che *nelle Regioni guidate da maggioranze di centro-sinistra* sia più o meno apertamente ostacolata la attuazione di percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, di pari dignità rispetto al sottosistema della scuola, con grave danno proprio per quei giovani già espulsi dai percorsi scolastici (e che quindi sono più esposti al rischio della marginalità), e per le famiglie più disagiate.

Pluralismo istituzionale, diritto di scelta delle famiglie, effettiva parità scolastica

Sosteniamo con forza la necessità di un *pluralismo istituzionale e culturale*, rappresentato da una pluralità di soggetti statali e non statali operanti nei rispettivi territori.

Proponiamo perciò la attuazione di politiche nazionali e regionali che consentano *l'esercizio pieno della libertà educativa delle persone e delle famiglie*, che in Italia continua ad essere gravemente disattesa.

In particolare facciamo nostra la proposta avanzata dal Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica in occasione della relazione al Parlamento del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca a tre anni dalla Legge n. 62/2000:

Tutte le scuole del servizio educativo pubblico, indipendentemente dalla natura giuridica della gestione, devono poter essere rese accessibili considerando che sono gli stessi alunni titolari, con i genitori, del diritto all'istruzione.

L'esercizio di tale diritto costituzionale richiede, in specie, che sia superata ogni discriminazione economica tra gli alunni di scuole statali e paritarie allo scopo di renderne possibile l'esercizio senza condizionamenti di sorta.

Il futuro Governo dovrà, inoltre, riconsiderare la normativa a cui è sottoposta la scuola paritaria circa l'inserimento dei ragazzi disabili e degli studenti immigrati, che impone obblighi, ma non offre alcuna copertura economica.

Manifesto FORMA² La formazione professionale che vogliamo: per la persona e al servizio del Paese

ASSOCIAZIONE NAZIONALE ENTI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE

L'impegno principale degli Enti di Formazione professionale associati a FORMA nasce dalla necessità di sostenere e promuovere una visione ampia ed elevata della formazione professionale e delle sue prassi; una visione che ha le sue radici in un impegno ormai di lunga durata, che ha animato la società italiana e le sue comunità locali nei momenti cruciali della loro trasformazione e che è cresciuta in un orizzonte variegato di esperienze nazionali e internazionali.

Di qui la consapevolezza di quanto la formazione professionale sia in grado di aiutare le persone ad essere se stesse, a riconoscersi, a ritrovarsi e definire un progetto significativo di vita e di lavoro. Ma di qui anche la percezione precisa del suo ruolo nel sostenere la crescita economica e civile di

² L'Associazione Italiana degli Enti di Formazione Professionale – FORMA – è nata all'inizio del 1999 mediante la sottoscrizione, da parte dei principali enti italiani di formazione professionale di ispirazione cristiana, di un protocollo di intesa per la costituzione di una associazione che desse stabile rappresentanza ed organizzazione unitaria agli organismi di formazione professionale che riconoscono la loro comune matrice nella Dottrina Sociale della Chiesa.

Promossa dalle ACLI, dalla CISL, dal CIF, dalla COLDIRETTI, dalla CONFAP, dalla CONF-COOPERATIVE e dal MCL, l'Associazione rappresenta oltre il 60% della attività di formazione professionale che si svolge nel nostro Paese: oltre 830 centri, coordinati da 110 strutture regionali, 20.000 operatori - di cui 12.000 dipendenti.

Aderiscono a FORMA: ENAIP (ACLI), IAL (CISL), CIF, CONFAP, EFAL (MCL), ELABORA (Confcooperative), INIPA (Coldiretti).

Associazione FORMA

Organismi aderenti:

ENAIP	Ente Nazionale di Istruzione Professionale (ACLI)
IAL-CISL	Istituto Addestramento Lavoratori
CONFAP	Confederazione Nazionale Formazione Aggiornamento Professionale (Enti, Istituzioni, Federazioni, Associazioni nazionali, interregionali, regionali che operano nell'area della formazione e dell'orientamento professionale con una propria proposta formativa ispirata ai principi cristiani)
INIPA	Istituto Nazionale Istruzione Professionale Agricola (COLDIRETTI)
CIF	Centro Italiano Femminile
ELABORA	Formazione Progettazione Ricerca Sviluppo - Soc. Cooperativa a.r.l. (CONF-COOPERATIVE)
EFAL	Ente per la Formazione e l'Addestramento dei Lavoratori (MCL)

un paese, secondo il rapporto virtuoso e storicamente provato che lega i sistemi educativi allo sviluppo. La nostra visione del resto trova precisi riscontri negli orientamenti e nei documenti programmatici delle agenzie internazionali. I *benchmark* da tempo indicati dall'Unione europea prevedono un sistema di istruzione e formazione forte e organico, capace di accompagnare i giovani alla formazione professionale iniziale e superiore, di elevare le competenze professionali della popolazione adulta nella formazione continua e ricorrente e di sostenere la competitività delle imprese attraverso livelli di istruzione e formazione più diffusi e una accresciuta qualità del lavoro. Le raccomandazioni dell'OCSE vedono nella valorizzazione dei percorsi professionalizzanti lo strumento capace di assicurare un pieno successo formativo.

1. La centralità del diritto-dovere per tutti i giovani

Nel nostro Paese l'esperienza di questi ultimi anni, segnata dall'introduzione dell'obbligo formativo prima e del diritto-dovere fino a 18 anni poi, ha valorizzato la scelta dei percorsi dell'istruzione e della formazione professionale. Un'esperienza questa da consolidare definitivamente secondo quanto suggeriscono gli esiti dei trienni sperimentali in attuazione dei Protocolli di intesa con il MIUR e le esperienze di successo come quella della Provincia di Trento avviata a mettere a regime i quarti anni in una situazione in cui non a caso la dispersione scolastica e didattica si è ridotta a meno del 10%.

2. L'autonomia della formazione professionale iniziale

Lo svolgimento pieno di questo ruolo della formazione professionale non può non prevedere una specifica autonomia che di per sé implica un riconoscimento di natura ordinamentale. È la condizione per dare pari dignità a tali percorsi e riconoscerne la peculiarità (e l'efficacia) sul piano pedagogico, didattico, organizzativo, superando visioni riduttive, come quelle che collocano "l'obbligo scolastico" comunque definito (o ridefinito) unicamente nella scuola. A maggior ragione se si vogliono perseguire obiettivi di piena partecipazione formativa e di contrasto alla dispersione.

3. La valorizzazione della dimensione territoriale

È pur vero che tale autonomia ha come condizione la possibilità di riferirsi ad esperienze adeguate per consistenza e qualità. In questa prospettiva ha un significato ancora più rilevante riferirsi e sostenere le specificità dei diversi contesti regionali, con la piena attuazione del Titolo V della Costituzione, che costituisce un obiettivo cruciale per la realizzazione di un sistema di istruzione e formazione professionale organico e plurale, in grado di valorizzare l'istruzione tecnica così come quella della formazione professionale iniziale e l'apprendistato. In questo senso l'istituzione dei licei tecnologici rappresenta certamente una caduta di opportunità se comporterà un indebolimento dell'offerta rappresentata

dagli istituti tecnici e conseguentemente un ridimensionamento del comparto dell'istruzione e formazione professionale dove operano gli Istituti professionali e i Centri di formazione professionale.

4. Il principio di sussidiarietà e il ruolo degli Enti di Formazione professionale

Prima ancora della valorizzazione della dimensione territoriale vale comunque il principio di sussidiarietà nella sua particolare declinazione orizzontale e sociale. Gli Enti di formazione professionale aderenti a FORMA rappresentano, sotto questo profilo, un patrimonio significativo apprezzato come espressione radicata della società civile e uno strumento essenziale della libertà di educazione in un ambito formativo di carattere popolare. Non a caso, peraltro, gli investimenti effettuati in questi anni attraverso il Fondo Sociale Europeo hanno consentito a questi Enti avanzamenti organizzativi, differenziazioni funzionali, innovazioni didattiche riconosciute dalle azioni di monitoraggio e di valutazione e, prima ancora, dalle famiglie e dalle imprese.

5. L'impegno a più rigorose azioni di sistema

Il miglioramento della formazione professionale iniziale è stato possibile anche per la realizzazione di importanti e inedite azioni di sistema. Una formazione di qualità non solo riconosce ma sollecita un ulteriore impegno per una valutazione sistematica delle politiche, della loro efficacia e della loro efficienza; per un'analisi dei fabbisogni che sia anche occasione di dialogo con le parti sociali; per un accreditamento ancora più selettivo e insieme più finalizzato dei soggetti chiamati a concorrere all'attuazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale.

6. Un sistema di formazione professionale "alto"

Per tutte queste ragioni, la formazione professionale iniziale non può che proiettarsi verso l'"alto": verso i diplomi professionali quadriennali e verso la formazione superiore post-diploma non accademica: la formazione terziaria ancora raccomandata dall'OCSE che rappresenta una condizione necessaria, sia per valorizzare, come si è detto, l'istruzione tecnica, sia per sostenere una reale simmetria dei percorsi di istruzione e formazione professionale.

7. L'urgenza di una diffusa formazione continua e permanente

Il sistema educativo non sarà all'altezza delle sfide che si profilano nel nostro Paese se non troverà completamento in un adeguato sviluppo della formazione continua e permanente. Uno sviluppo che implica un più forte impegno delle istituzioni, una integrazione programmatica con i fondi interprofessionali e una valorizzazione della pluralità delle agenzie in grado di ottenere uno specifico accreditamento.

8. Il nodo delle risorse

Ogni tentativo di dare spessore istituzionale e pari dignità all'istruzione e alla formazione professionale sarà vano senza risolvere radicalmente il problema delle risorse. Le Regioni non possono più eludere alla necessità di prevedere nei propri bilanci appositi capitoli di spesa stabili e con una dotazione finanziaria congrua rispetto alla domanda di formazione; occorre aggregare, inoltre, in un unico fondo nazionale i contributi del MIUR e del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali; tali contributi vanno ripartiti con logiche analoghe a quelle previste per il sistema sanitario, secondo una precisa correlazione con i servizi effettivamente prestati ed il numero degli allievi in formazione.

9. Una riforma condivisa

Istruzione e Formazione professionale, come la scuola, sono davvero un bene comune, sono occasione di progetti di vita e lavoro per giovani e non, sono riconoscimento del valore dell'educazione e insieme del lavoro, costruiscono una continuità fra l'uno e l'altro decisiva per le persone, la loro autonomia e capacità di cittadinanza attiva e sono determinanti, al tempo stesso, per il futuro economico e civile di una società. È più che mai urgente superare la parzialità delle appartenenze politiche, abbattere gli steccati ideologici, accettare la realtà dei processi e su questi definire e migliorare gli ordinamenti, con la chiamata in causa delle responsabilità di tutti per il bene di tutti.

Roma, 21 marzo 2006

f.to Michele Colasanto	Presidente
f.to Mario Tonini (CONFAP)	Vicepresidente
f.to Massimo Ferraro - INIPA (Coldiretti)	Vicepresidente
f.to Maurizio Drezadore - ENAIP (ACLI)	Segretario generale
f.to Graziano Trerè - IAL-CISL	Componente Consiglio direttivo
f.to Gaetano Mancini - Elabora (Confcooperative)	Componente Consiglio direttivo
f.to Tonino Di Matteo - EFAL (MCL)	Componente Consiglio direttivo
f.to A. Maria Pastorino (CIF)	Componente Consiglio direttivo
f.to Emilio Gandini	Componente Consiglio direttivo

La riforma del sistema educativo e le prospettive del Paese

CONSIGLIO NAZIONALE DELLA SCUOLA CATTOLICA

Ci stanno a cuore non interessi di parte, ma esclusivamente quelli dei giovani e delle famiglie e la promozione delle condizioni che rendono possibile un'assunzione di responsabilità condivisa da parte di tutte le componenti vive della società civile.

In questa ottica presentiamo le seguenti riflessioni ed istanze.

L'AUTONOMIA E LA QUALITÀ EDUCATIVA DELLA SCUOLA

In questo momento l'obiettivo principale del rinnovamento del nostro sistema educativo è di elevare la qualità dell'istruzione e della formazione professionale nel nostro Paese. Anche considerando il contesto dell'Unione Europea, l'attenzione deve essere concentrata su due fondamentali prospettive di sviluppo:

- portare la totalità dei giovani, soprattutto quelli più svantaggiati, al livello più alto di qualificazione e di competenza;
- offrire alle giovani generazioni non solo gli strumenti conoscitivi per trovare posto in una società fortemente caratterizzata dalla scienza e dalla tecnica, ma anche e soprattutto una solida formazione umana nella crescita come persone, soggetti liberi e al tempo stesso solidali e responsabili.

Il disegno iscritto nel D.P.R. 275/99 e nella legge 30/00 e confermato dalla legge 53/03 presenta una serie di principi ispiratori che consentono di imprimere una svolta e valorizzare risorse ed energie già in moto, disponibili a svolgere la funzione di catalizzazione dell'intero assetto. Essi sono in sintesi:

- l'apertura ad una prospettiva personalistica dell'educazione, che vorremmo non venisse sminuita, perché finalizza l'attività formativa alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno, allo sviluppo di capacità e competenze coerenti con le attitudini e le scelte personali, al conseguimento di una formazione spirituale e morale;
- la volontà di contemperare l'esigenza di delineare i saperi essenziali e le competenze da trasmettere con il richiamo all'unità globale (saper essere) del sapere e del saper fare;
- la valorizzazione del ruolo della famiglia, del rispetto delle sue scelte educative, promuovendo una cooperazione tra scuola e genitori e ribadendo inoltre la primaria responsabilità educativa di questi ultimi;
- la priorità da assegnare alla formazione iniziale e continua dei docenti.

Ciò, naturalmente, superando la tentazione dell'“anno zero” della riforma, ma operando per tappe e azioni in grado di realizzare un vero e proprio “cantiere della riforma” che indichi le strade, susciti imitazione e nuova creatività.

SCUOLA E FORMAZIONE PROFESSIONALE

Attenzione alle aree del disagio ed alle fasce deboli

In sintonia con le indicazioni dell'Unione Europea e dell'OCSE, crediamo che si debbano consolidare presenze ed attività nelle aree segnalate come più carenti. All'interno del diritto-dovere all'istruzione e formazione fino a 18 anni, richiamiamo l'attenzione:

- sulle attività formative per fasce giovanili poste a rischio di emarginazione personale e sociale;
- sulle attività e iniziative atte a rispondere positivamente alle nuove sfide derivanti dalla presenza dei figli di immigrati, ormai presenti sia nelle istituzioni scolastiche che formative ai diversi gradi e livelli.

Pari dignità del sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale

Il punto cruciale è l'introduzione del diritto-dovere di istruzione e formazione fino a 18 anni, che si attua entro un unico “sistema educativo di istruzione e di formazione”, ed in particolare entro “un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale” (legge 53/03, art. 2, comma d).

Tra le varie modalità di esercizio di tale diritto-dovere, occorre ricordare quelle che affidano ai Centri di Formazione Professionale la piena titolarità progettuale ed attuativa; preoccupa l'impostazione che vorrebbe relegare il CFP al solo ruolo di supporto all'istruzione (cfr. i cosiddetti percorsi integrati proposti in alcune Regioni), svuotandolo di fatto della sua pari dignità.

Pertanto siamo decisamente contrari all'introduzione di un obbligo scolastico che si realizzi esclusivamente nelle istituzioni scolastiche. Tale impostazione non sembra rispettosa del diritto-dovere degli allievi e delle famiglie a scegliere liberamente il percorso scolastico o formativo. Avrebbe, inoltre, conseguenze destabilizzanti per il sistema nel suo complesso a causa della costrizione che si impone ad allievi che storicamente tendono a orientare le proprie scelte verso percorsi diversi da quelli scolastici.

PLURALISMO ISTITUZIONALE, DIRITTO DI SCELTA DELLE FAMIGLIE, EFFETTIVA PARITÀ SCOLASTICA

Sosteniamo con forza la necessità di un pluralismo istituzionale e culturale, rappresentato da una pluralità di soggetti statali e non statali operanti nei rispettivi territori.

Proponiamo perciò la attuazione di politiche nazionali e regionali che

consentano *l'esercizio pieno della libertà educativa delle persone e delle famiglie*, che in Italia continua ad essere gravemente disattesa, pur essendo un diritto di tutti e non un privilegio di una minoranza.

In particolare facciamo nostra la proposta avanzata dal Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica in occasione della relazione al Parlamento del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca a tre anni dalla legge 62/00:

Tutte le scuole del servizio educativo pubblico, indipendentemente dalla natura giuridica della gestione, devono poter essere rese accessibili considerando che sono gli stessi alunni titolari, con i genitori, del diritto all'istruzione.

L'esercizio di tale diritto costituzionale richiede, in specie, che sia superata ogni discriminazione economica tra gli alunni di scuole statali e paritarie allo scopo di renderne possibile l'esercizio senza condizionamenti di sorta.

Nel sistema nazionale pubblico di educazione il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione deve essere gratuito per tutti. Quindi il denaro erogato dallo Stato e dagli Enti locali alle scuole paritarie, cattoliche e laiche, non è sottratto alla scuola pubblica statale, ma serve per realizzare le finalità generali delle politiche educative del nostro Paese. Il contributo complessivo dello Stato alle scuole paritarie (532,330 milioni di euro nel 2005 in applicazione della legge 62/00 e 50 milioni del cosiddetto buono scuola alle famiglie) è pari all'1.4% della spesa pubblica dello Stato (41.541 milioni secondo gli ultimi dati disponibili del 2003, cfr. CENSIS, "39° Rapporto") e dal 2001 al 2005 è rimasto sostanzialmente invariato. Va precisato che il contributo alle scuole secondarie di 1° e di 2° grado paritarie è di appena 16 milioni di euro, cioè una vera miseria, e che anche per le scuole dell'infanzia e primarie paritarie non è certo sufficiente per coprire i costi.

POLITICHE EDUCATIVE: SUPERARE LE CONTRAPPOSIZIONI E CERCARE IL BENE COMUNE NELL'INTERESSE DEI GIOVANI E DELLE FAMIGLIE

L'idea di fondo che ci pare di dover cogliere nell'intero processo riformatore degli ultimi due Governi *risiede nel trinomio autonomia – pluralismo – società civile*. Si tratta di un disegno di modernizzazione e nel contempo di innovazione che mira a superare l'attuale rottura tra le "tre culture" accademica, tecnico-scientifica e operativa, al recupero dell'apprendimento implicito (informale), al successo formativo per tutti, all'aumento di produttività, infine al coinvolgimento pieno della comunità locale nell'opera educativa.

Tale disegno pare potenzialmente in grado di recuperare la crisi di legittimazione della scuola che rappresenta una peculiarità italiana. Tutti i soggetti del sistema educativo allargato – comprendente anche le politiche del lavoro a valenza formativa – sono chiamate in questo momento ad assumere un alto profilo di responsabilità al fine di dotare il nostro Paese di un sistema fortemente rinnovato, all'altezza dei tempi e dei problemi, in grado

di favorire la valorizzazione delle risorse di cui le persone sono dotate, orientato al successo formativo.

Dopo tanti tentativi e interruzioni, il processo riformatore così delineato nel corso degli ultimi 10 anni – e non un’“altra riforma” che finirebbe per consumare definitivamente le energie ancora vitali nel sistema – merita di essere considerato come il terreno adeguato sul quale unire le energie positive per dare una risposta ai problemi che investono l’educazione.

Si deve auspicare che *sul disegno complessivo di riforma si trovi un terreno utile ad un’intesa che vada oltre gli schieramenti ideologici e si ponga l’obiettivo di un sistema educativo veramente di qualità.*

Si tratta di dare vita ad una *riforma in continua ma non immemore trasformazione*, capace di sviluppare i valori della tradizione e di accogliere i suggerimenti che vengono da una scuola che sa creare cultura su se stessa, ma sa anche far proprie le indicazioni che vengono dal sistema produttivo e dalla società civile: una scuola in cui l’autonomia è esercizio consapevole della responsabilità educativa, e la partecipazione è valorizzazione delle potenzialità educative delle famiglie, delle imprese, delle comunità locali.

Da qui si può partire per un patto bipartisan che coinvolga l’intera comunità su pochi ma veramente condivisi principi ispiratori di fondo.

Famiglia sei priorità: Vita - Soggetto sociale - Educazione - Lavoro - Fisco - Welfare

MANIFESTO DEL FORUM DELLE ASSOCIAZIONI FAMILIARI
PER LE ELEZIONI POLITICHE DEL 2006

I temi che riguardano la famiglia impongono chiarezza di scelte ed una grande capacità di progettare non solo per il presente, ma anche per il futuro che è costituito dai nostri figli. La crisi della natalità, l'aumento preoccupante delle separazioni, l'allungamento della prospettiva di vita, la modificazione del mercato del lavoro, una disoccupazione e una precarietà che rendono incerte le prospettive di futuro per i giovani, sono tutti elementi che rimandano alla centralità della famiglia per il futuro della nostra società.

A queste trasformazioni si aggiungono l'innovazione scientifica e tecnologica, una diversa modalità di comunicazione, le grandi trasformazioni culturali che investono l'occidente, la presenza sempre più significativa in Italia di famiglie, mediamente più giovani e più feconde, provenienti da altri Paesi.

Per questo, il "sistema Italia" chiede una politica familiare che superi definitivamente sia le logiche meramente assistenziali e stataliste, sia l'illlogico pregiudizio per cui la famiglia è una questione "dei cattolici". Solo la crescita di una nuova soggettività sociale della famiglia ci metterà in grado di affrontare, anche attraverso le nuove forme associative, le sfide di oggi e ancor più quelle di domani.

Siamo convinti che la famiglia sia la priorità cui il legislatore dovrà guardare con sempre maggiore attenzione. Senza di essa l'Italia, e con essa l'Europa, non hanno futuro: viene meno la stessa capacità di una società di rigenerarsi e di progredire. Ogni attacco contro la famiglia, diretto o indiretto, è in realtà un attacco alle basi che sorreggono la nostra convivenza sociale, e in definitiva un suicidio culturale. Disgregare la famiglia, intenzionalmente o con l'omissione di serie politiche di supporto, significa rendere meno competitiva, meno prospera l'intera società, così come la negazione dei diritti della famiglia mette a rischio il permanere degli stessi diritti della persona, distintivi da secoli della nostra cultura occidentale.

Per questo, il Forum delle Associazioni familiari presenta un *Manifesto* in vista delle elezioni politiche del 2006 incentrato sullo slogan "Famiglia

Sei Priorità”: non solo la famiglia in Italia ha ed è priorità assoluta, ma tale urgenza si può declinare concretamente su sei fronti, tra loro strettamente intrecciati e non procrastinabili³.

Il Forum invita quindi tutti i Partiti ad introdurre i contenuti di questo manifesto nei loro programmi e chiede ai Candidati per il futuro Parlamento, che lo desiderano, di sottoscrivere un impegno su punti chiari, precisi, verificabili.

(...)

Educazione

Il tema educativo è sempre più centrale e decisivo per il futuro delle nuove generazioni, anche alla luce dei dati sempre più allarmanti sul disagio giovanile e sulla fragilità degli adolescenti. L'educazione rimanda sia al compito primario ed insostituibile di entrambi i genitori nella famiglia, sia al ruolo della scuola. Essa da troppi anni è al centro di polemiche e di riforme che hanno diviso il Paese. Per questo il tema educativo vede l'Associazione familiare particolarmente preoccupato.

Si assiste ad uno scontro politico che da troppo tempo investe anche la scuola, costringendola a continue modifiche del proprio percorso e ad una incertezza di prospettive che favorisce la disaffezione di studenti e docenti. È ora necessario mantenere il quadro legislativo appena approvato, cercando quegli aggiustamenti – previsti nell'attuazione dei decreti – ritenuti necessari e condivisi da tutte le componenti della scuola, che permettano di adeguare le nuove norme alle reali e mutevoli esigenze della società.

In particolare sarà necessario definire e costruire con tutte le Regioni quei percorsi di istruzione e formazione professionale indispensabili per contrastare l'ancora enorme dispersione scolastica e per allargare l'offerta formativa, assecondando i diversi tipi di approccio all'apprendimento degli studenti. Sarà così possibile uscire dallo stato di emarginazione sociale ed economica che colpisce i giovani non scolarizzati, prevenendo i gravi rischi – anche sotto il profilo dello sviluppo di molte realtà urbane e rurali – che potrebbero essere destabilizzanti per l'intera società.

La formazione professionale e la formazione continua sono percorsi necessari e decisivi, anche perché alla formazione continua spesso partecipano non solo i figli ma proprio i genitori, per i quali vanno previsti, in un contesto normativo adeguato, servizi utili a far crescere la famiglia e ad ampliarne le opportunità.

È altresì necessario che la famiglia possa svolgere nella scuola il proprio ruolo originale e originario di corresponsabilità educativa, sancito anche nella riforma, senza “deleghe in bianco”, contribuendo a definire in modo concordato con i docenti il percorso scolastico personalizzato dei propri figli. Solo così è possibile costruire un'alleanza educativa nella scuola.

Perché il sistema d'istruzione del nostro Paese raggiunga risultati mi-

³ N.d.R. Si riporta solo la parte relativa al tema dell'educazione.

giori di quelli finora registrati (sia nelle classifiche internazionali, sia nelle percentuali di dispersione scolastica) è necessario garantire l'autonomia costituzionale delle istituzioni scolastiche, ma anche raggiungere la piena parità fra scuole statali e non statali. È scandaloso che le famiglie siano ancora discriminate in base al reddito nella loro libertà di scelta della scuola: a quelle numerose e meno abbienti è ancora negata questa libertà. Senza autonomia e senza parità fra tutte le scuole – e quindi senza una reale libertà –, la responsabilità e la intraprendenza di dirigenti, docenti e genitori non potranno pienamente esprimersi per meglio accompagnare le nuove generazioni.

Chiediamo infine, nell'ottica della piena accoglienza e della massima garanzia delle medesime opportunità, di assicurare tutte le attenzioni e premure possibili nei confronti di tutte le diversità: sia quelle riferibile alle diverse abilità che quelle connesse ora alla provenienza (immigrazione, adozione,...), ora alla condizione familiare (indigenza, esclusione sociale,...).

La preoccupazione educativa delle famiglie associate non si ferma al mondo della scuola. Il sistema della comunicazione e dell'informazione (TV, radio, cinema, Internet, stampa e tecnologia digitale) sta acquisendo sempre più una forte incidenza sulla formazione dei giovani.

Di fronte ad una comunicazione sempre più invasiva e capillare, che offre modelli di comportamento discutibili e sta provocando stili di vita negativi, la famiglia chiede ai produttori e ai distributori l'applicazione certa di elementari regole della convivenza civile, nel rispetto della dignità di ogni persona, in primo luogo dei soggetti deboli, in particolare dei minori.

Il Forum delle Associazioni familiari chiede al legislatore e ai pubblici amministratori che vi sia chiarezza sulla normativa specifica del settore e sul ruolo delle autorità competenti; che sia esercitata attività di controllo ai vari livelli, con l'applicazione delle dovute sanzioni in caso di inadempienza; che venga garantito un sistema di comunicazione attento ai valori della persona e del vivere civile, al rispetto della verità, delle tradizioni e della cultura italiana e non deleterio per l'educazione morale, sociale, psicologica, affettiva degli utenti.

Con il presente numero, la rivista inaugura una nuova sezione, che ha l'obiettivo, così come recita il nome, "Strumenti", di fornire agli operatori materiali utili per la prassi educativa nei percorsi di istruzione e formazione professionale.

Per il corrente anno, si è stabilito di tenere presenti tre blocchi tematici: l'orientamento, gli aspetti metodologici, gli aspetti professionalizzanti.

In questo primo numero, si focalizza l'orientamento. In particolare, si sono scelti materiali che possono essere utilizzati in tre momenti: nella fase di accoglienza, durante il percorso, nell'accompagnamento finale.

1) Accoglienza

Per *l'accoglienza*, si propone una unità di apprendimento elaborata per le diverse comunità professionali e volta a far conoscere il settore di riferimento ai ragazzi nella fase iniziale dell'anno, consentendo loro di acquisire le prime abilità informatiche¹.

2) Accompagnamento in itinere

Per *l'accompagnamento in itinere*, si è utilizzata una esercitazione volta a definire obiettivi personali e di gruppo da monitorare nel corso dell'anno².

3) Accompagnamento finale

Per *l'accompagnamento in uscita*, si è riprodotta una scheda che introduce al lavoro autonomo³.

¹ Dalla collaborazione CNOS-FAP e CIOFS/FP, sono nate 11 guide per l'elaborazione di piani formativi personalizzati relative a 11 comunità professionali: *alimentazione, aziendale e amministrativa, commerciale e delle vendite, estetica, legno e arredamento, sociale e sanitaria, tessile e moda, elettrica e elettronica, grafica e multimediale, meccanica, turistica e alberghiera*. Le guide hanno delle parti comuni e delle parti specifiche per la specifica comunità in oggetto. L'unità di apprendimento, cui si fa riferimento qui, è una delle parti comuni a ciascuna guida e quindi presente in ogni volume.

² L'esercitazione è tratta da: CNOS-FAP Piemonte (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2 Guida per l'accompagnamento in itinere*, CNOS-FAP - CIOFS/FP, Roma, 2003.

³ La scheda è tratta da: GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione d'impresa*, CNOS-FAP - CIOFS/FP, Roma, 2003.

1) ACCOGLIENZA

Materiale tratto da:

CNOS-FAP - CIOFS/FP, *Guida per l'elaborazione di piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, CNOS-FAP - CIOFS/FP, Roma, 2004, 74-78.

Unità di apprendimento: "Dossier sulla comunità professionale" Scheda descrittiva

ATTIVITÀ	REALIZZAZIONE ATTIVITÀ DI ACCOGLIENZA
Compito - prodotto	<p>Realizzazione di un cartellone, o di un fascicolo o di una presentazione in PowerPoint, in cui venga presentato chi sono i membri del gruppo di lavoro e quanto hanno conosciuto della realtà del CFP e della comunità professionale in cui sono inseriti. Tale attività potrà essere preceduta dalla realizzazione di un "gioco" iniziale, in cui gli allievi possano conoscersi tra loro e dividersi in piccoli gruppi di lavoro, in vista dell'attuazione del prodotto.</p> <p>Il prodotto potrà poi essere presentato dai membri dei singoli gruppi o nella riunione assembleare del mattino, in modo che gli appartenenti alle diverse comunità professionali presenti nel Centro possano conoscere anche le altre comunità oltre alla propria, o al primo incontro con i genitori.</p>
Obiettivi formativi	<ul style="list-style-type: none">• Promuovere la conoscenza della realtà formativa in cui gli allievi si sono inseriti (ambiente, laboratori, regolamento, personale educativo, ecc.)• Promuovere negli allievi la conoscenza delle caratteristiche personali richieste per l'inserimento nella comunità professionale in vista di una conferma della scelta fatta• Promuovere l'interesse, la sensibilità e la curiosità verso la professione• Promuovere la collaborazione e la cooperazione degli allievi tra loro• Promuovere lo sviluppo della capacità di ascolto, di dialogo e di confronto, accogliendo quanto dicono gli altri• Promuovere negli allievi la presa di coscienza delle proprie dinamiche personali che portano all'affermazione della propria identità attraverso rapporti costruttivi con adulti di riferimento e coetanei• Aiutare gli allievi a porre le prime basi per superare le dimensioni strumentali della Patente Europea per il Computer (ECDL) e dimostrare di considerare la multimedialità e l'uso degli strumenti informatici un fecondo ambiente di apprendimento, in prospettiva teorica e/o professionale

Segue

Segue

ATTIVITÀ	REALIZZAZIONE ATTIVITÀ DI ACCOGLIENZA
<p>Obiettivi specifici di apprendimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere i compagni di corso e, in modo più approfondito, i compagni del gruppo di lavoro • Adottare comportamenti adeguati al lavoro di gruppo • Conoscere gli ambienti, i laboratori ed il personale educativo del CFP • Conoscere più approfonditamente l'ambiente del Centro incontrando gli allievi dell'ultimo anno per sapere da loro come è stato il loro ingresso al CFP e come si sono trovati • Conoscere la strutturazione generale della comunità professionale di appartenenza • Riconoscere i prodotti/servizi tipici realizzati, le tecnologie impiegate e le figure professionali impegnate • Realizzare interviste ad alcuni membri del CFP (direttore, <i>tutor</i>, allievi del terzo anno) • Essere in grado di riportare per scritto le interviste realizzate • Realizzare fotografie delle persone e degli ambienti del CFP • Utilizzare materiali per la realizzazione del cartellone • Utilizzare materiali multimediali per comporre il fascicolo o la presentazione in PowerPoint • Realizzare un cartellone, un fascicolo o una presentazione in PowerPoint utilizzando le interviste, le fotografie e tutto il materiale raccolto durante la visita al Centro
<p>Destinatari</p>	<p>Allievi del primo anno dei corsi di qualificazione professionale. Non è richiesto alcun tipo di prerequisito</p>
<p>Tempi di svolgimento</p>	<p>La durata dell'UdA è prevista in circa 40 ore ed è da svolgersi all'inizio per percorso formativo</p>
<p>Sequenza in fasi e esperienze</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentazione dell'UdA da parte di un formatore • Gioco di conoscenza all'interno del gruppo • Divisione in gruppi di 4/5 allievi ciascuno • Visita alle aule e ai laboratori e realizzazione di fotografie di questi ambienti • Incontro con il direttore del Centro e realizzazione di fotografie e di una intervista • Incontro con il <i>tutor</i> del corso e realizzazione di fotografie e di una intervista • Incontro con un gruppo di allievi del terzo anno e realizzazione di fotografie e di una intervista • Analisi e sistemazione del materiale raccolto • Valutazione delle capacità dei membri del gruppo per la scelta del prodotto da realizzare • Impostazione di un cartellone, o fascicolo, o presentazione di PowerPoint in cui inserire in modo creativo il materiale raccolto • Presentazione e spiegazione del lavoro prodotto alla riunione assembleare del mattino • Presentazione e spiegazione del lavoro prodotto al primo incontro con i genitori

Segue

Segue

ATTIVITÀ	REALIZZAZIONE ATTIVITÀ DI ACCOGLIENZA
<p>Risorse umane coinvolte</p>	<p>Tutor-coordinatore: responsabile dell'attività, di curare l'aspetto relazionale del gioco di conoscenza iniziale e l'organizzazione delle visite dei ragazzi al Centro e degli incontri con le varie figure (direttore, allievi dell'ultimo anno, formatori, ecc.)</p> <p>Formatore dell'area dei linguaggi: responsabile di curare l'aspetto linguistico dell'intervista e della sua trascrizione e dell'intero lavoro, sia esso in forma di cartellone, di fascicolo o di presentazione di PowerPoint</p> <p>Formatore dell'area tecnologica: responsabile di curare il supporto informatico per la realizzazione del lavoro e la corretta realizzazione del <i>reportage</i> fotografico</p> <p>Formatore dell'area professionale: responsabile di curare la visita degli allievi ai laboratori e di spiegare, rispondendo all'intervista, gli aspetti essenziali della comunità professionale di appartenenza</p> <p>Formatore dell'area scientifica: responsabile di curare il rispetto dell'ambiente durante la visita dei ragazzi e di curare la gestione degli strumenti "matematici" (righelli, squadre, ecc.) per la realizzazione dei cartelloni o dei fascicoli</p>
<p>Materiali</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Scheda per il gioco iniziale di conoscenza, che è possibile consultare in: BECCIU M. - COLASANTI A.R., <i>La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi</i>, Roma, CNOS-FAP - CIOFS/FP, 2003, 35-37. • Schede per le interviste, che è possibile consultare in: CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), <i>L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza</i>, Roma, CNOS-FAP - CIOFS/FP, 2003, 100-105. • Macchina fotografica • PC con PowerPoint • Videoproiettore • Cartelloni colorati, Fogli colorati, Forbici, Colla, Pennarelli • Scheda di informatica 1 "Salvataggio dati personali su floppy" (in allegato)

**Unità di apprendimento: “Dossier sulla comunità professionale”
Strumenti: Informatica 1**

Salvataggio dati personali su floppy

Compito - prodotto

Realizzare sul supporto di memorizzazione una struttura per il salvataggio e l'archiviazione di documenti personali

Obiettivi formativi

- Stimolare i ragazzi ad acquisire la terminologia tecnica di base
- Fornire agli allievi una conoscenza di base sul sistema operativo e la sua interfaccia grafica
- Sviluppare abilità e caratteristiche professionali di base attraverso la realizzazione di una struttura per il salvataggio di dati

Obiettivi specifici di apprendimento

- Adottare comportamenti adeguati alle norme vigenti (Dlgs 626/94) e principali criteri ergonomici
- Utilizzare le principali funzioni del sistema operativo con particolare riferimento alla gestione dell'ambiente operativo di file e cartelle
- Conoscere le caratteristiche generali dell'ambiente operativo
- Conoscere e utilizzare i principali supporti di memorizzazione
- Applicare le metodologie più idonee per realizzare una struttura di salvataggio dati
- Impostare e gestire l'ambiente operativo (configurazione *desktop*, stampanti...)

Tempi

Circa 2 ore

Sequenza in fasi ed esperienze

- Presentazione del lavoro
- Personalizzazione attraverso le icone di collegamento al floppy su desktop
- Impostazione di stampante predefinita
- Realizzazione di una particolare struttura in cartelle su floppy disk
- Copia di sicurezza backup e restore
- Modifica e cancellazione di parti della struttura realizzata
- Visualizzazione e verifica del contenuto di un floppy, hard disk o unità di rete
- Copia e spostamento di file dall'hard disk o unità di rete a floppy e viceversa
- Compressione e decompressione dei file con Winzip
- Apertura di un file con Wordpad
- Impostazione delle preferenze di stampa
- Stampa di file
- Verifiche in itinere
- Recupero delle anomalie
- Duplicazione del floppy
- Valutazione finale

Strumenti

- Attrezzature laboratorio informatico
- Filmati
- Diapositive PowerPoint
- Videoproiettore

2) ACCOMPAGNAMENTO IN ITINERE

Materiale tratto da:
CNOS-FAP Piemonte (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2 Guida per l'accompagnamento in itinere*, CNOS-FAP - CIOFS/FP, Roma, 2003, 93-94.

Esercitazione: “Il mio goal settimanale”

Riportiamo una tavola che spiega l'esercitazione (finalità, tempi, svolgimento dell'attività, indicazioni per eventuali approfondimenti) e le schede utili per svolgere la stessa esercitazione.

FINALITÀ: Aiutare gli allievi ad assumersi maggior responsabilità per il proprio apprendimento esercitandosi a porre delle mete e a verificarne il raggiungimento.	
TEMPO: 25 min.	OCCORRENTE: Scheda “Il mio goal settimanale” Scheda di revisione.
SVOLGIMENTO: L'operatore propone un esercizio da ripetere periodicamente ogni 1 o 2 settimane. Il compito è quello di stabilire un obiettivo da raggiungere nel corso del periodo considerato. È importante che la meta da raggiungere sia descritta bene per poter poi controllarne l'effettivo raggiungimento. Su un cartellone l'operatore disegna un'ipotetica porta di un campo di calcio, all'interno della quale, in fase di verifica, andranno attaccati i foglietti colorati che riportano gli obiettivi raggiunti (i goal, appunto).	
APPROFONDIMENTI: È opportuno decidere con il gruppo le scadenze più adatte per questo esercizio. A seconda del tipo di gruppo saranno indicati ritmi più o meno lunghi. È importante non parlare in un primo momento delle mete non raggiunte, in modo che gli allievi in causa non ricevano la stessa attenzione di quelli che invece hanno avuto successo. Questo diminuirebbe, infatti, l'effetto positivo per gli studenti che hanno raggiunto le loro mete e indebolirebbe il senso di responsabilità degli altri nei confronti del loro insuccesso. Si dovrebbe comunque notare la presenza di obiettivi irrealistici o troppo alti; eventualmente l'operatore aiuterà gli allievi interessati a scegliere una meta più adeguata. Esercitandosi apertamente nel gruppo, si conferisce al processo di autocontrollo un carattere di impegno e si impara a collegare i singoli obiettivi parziali agli obiettivi del gruppo. La struttura di questa strategia permette a ciascuno di formulare anche obiettivi minimi e quindi di sperimentare consapevolmente e rendere visibili agli altri quei piccoli successi che altrimenti passerebbero inosservati.	

3) ACCOMPAGNAMENTO IN USCITA

Materiale tratto da:

GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione d'impresa*, CNOS-FAP - CIOFS/FP, Roma, 2003, 57-65.

L'idea imprenditoriale

Per diventare imprenditori occorre avere soprattutto un'idea!

Se si guardano le storie degli imprenditori si vedrà che tutto è cominciato non dai capitali o dall'avere alle spalle una famiglia importante, ma dal fatto che alla base dell'iniziativa imprenditoriale stava un'idea!

È della fine del 1998 la copertina che la prestigiosa rivista economica "Fortune" ha dedicato ad un giovane imprenditore italiano - Adrio de Carolis -, che nel 1988, ha creato in un garage alla periferia di Milano un'azienda informatica che oggi occupa circa 60 persone e fattura oltre 9 milioni di dollari! L'azienda si occupa di produzioni hi-tech, dai cd-rom alle pagine web.

Un altro che ha cominciato nel garage di casa è Nerio Alessandri. Il suo nome ci dice forse poco, ma quello del suo marchio - Tecnogym - molto di più. Anche Alessandro ha cominciato giovanissimo, nel 1983, a Gambettola, vicino a Cesena. Appassionato in meccanica fin da ragazzino, diplomato perito, quando si accorse che in palestra mancavano macchine per allenarsi ne inventò una. Cominciò con una pressa per flessioni accosciate. Oggi la sua azienda è la seconda al mondo dopo la Life Fitness e fra le prime dieci società al mondo che producono attrezzature per il fitness; la sua è l'unica non americana.

In queste storie di straordinario c'è solo il successo.

Resta il fatto che qualsiasi attività imprenditoriale si voglia tentare, dalla più ambiziosa a quella più modesta, dalla più innovativa alla più tradizionale, come aprire una bottega artigiana o un negozio, deve partire da un'idea.

Il problema non è avere solo un'idea (voler aprire ad esempio uno studio di architettura d'interni) ma un'idea "giusta" (in un quartiere "di livello") e "realizzabile".

Giusta

Avere un'idea *giusta* significa in ultima analisi avere delle persone disposte ad acquistare un bene o da te prodotto o venduto o un servizio da te prestato.

In altri termini significa che il prodotto o il servizio della possibile impresa tendono a soddisfare bisogni ed esigenze reali

Realizzabile

Avere un'idea *realizzabile* significa che è effettivamente possibile realizzarla perché ci sono le condizioni di carattere tecnico, e finanziario.

Verificare la bontà e la fattibilità di un'idea, significa, fare un *business plan*, cioè un piano d'impresa, ma di questo ci occuperemo altrove.



Per ora vediamo, con le esercitazioni che seguono, se hai qualche idea che potrebbe diventar impresa, cioè un'idea per realizzare un prodotto o un servizio che soddisfi un bisogno di persone disposte a pagarti tale prodotto o tale servizio.
Se ancora non hai un'idea ti proponiamo delle opportunità che potrebbero fartela venire.



Laboratori

Esercitazione n. 1

La prima esercitazione intende verificare... il fiuto degli affari, misurando la capacità di produrre idee imprenditoriali "giuste". Il primo passo è rappresentato dalla chiara individuazione di tutte le tipologie di persone potenzialmente interessate al bene e/o servizio nei ruoli di decisori, acquirenti, consumatori.

Talvolta può essere la stessa persona e talvolta invece sono due o tre persone diverse. Che cosa significa questo quando si sta per spendere dei soldi per lanciare un'idea d'impresa? Su chi si dovrebbe puntare? Perché?

COME GUADAGNARE UN PO' DI SOLDI

1.- Elenca, in 5 minuti, i modi con cui potresti guadagnare un po' di soldi domani, lavorando da solo!

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

2.- Scambia gli elenchi con un amico/a e fatevi domande sulle vostre idee. Per ciascuna idea cercate di identificare:

- 1) Chi è la persona che decide di comprare (vale a dire chi è colui che prende la decisione)
- 2) Chi è la persona che paga (vale a dire chi è l'acquirente)
- 3) Chi è colui che ne trae vantaggio (vale a dire chi è il consumatore)

Esercitazione n. 2

È più produttivo trovare idee da solo o in gruppo? Il gruppo dà un valore aggiunto? Se sì quale? La seconda esercitazione aiuta ad esplorare questa problematica.

MI SERVE PER

1.- *Parte prima*

Hai cinque minuti per annotare da solo qui di seguito tutti gli usi che puoi trovare per un/a (il conduttore indica un oggetto).

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

2.- *Parte seconda*

Unisciti ad altri 5 compagni e insieme vedi se scopri ulteriori usi. Non ti preoccupare se sembrano sciocchi: parlane ugualmente; stai facendo una discussione di gruppo per trovare idee...

Quanti usi hai trovato nell'esercizio di gruppo?

Quale conclusione trai facendo un paragone tra trovare le idee da solo e trovarle in gruppo?

Esercitazione n. 3

Dietro tutti i problemi si celano occasioni per qualcuno. Una persona che ha un problema è una persona che ha un bisogno.

Se c'è un numero sufficiente di persone che hanno bisogni simili c'è un mercato potenziale. Esercitarsi a individuare questi gruppi di utenze a partire dalle situazioni più "quotidiane" è un'operazione da farsi.... "quotidianamente".

TROVARE SOLUZIONI CON IL "BRAINSTORMING"

- 1.- Elenca tre problemi che potresti avere o dover affrontare in ciascuna delle situazioni seguenti:

A scuola/all'Università	
In palestra	
In automobile	
In discoteca	
Al bar	
In vacanza	
Guardando la TV	
In treno	
Durante il week-end	

- 2.- Nell'ambito del tuo gruppo di cinque compagni, di agli altri quali problemi hai elencato
- 3.- Il tutor fa scegliere a ciascun gruppo 3 problemi da risolvere durante la fase successiva
- 4.- Ciascun gruppo cerca soluzioni per i problemi proposti, utilizzando la griglia allegata (tempo 30')
- 5.- In plenaria vengono comunicati i risultati e verificati
- il numero di idee
 - il loro grado di novità e di qualità

Allegato

Sostituire/inventare un'alternativa/rendere superfluo	Migliorare/cambiare/adattare	Altre idee per trovare soluzioni

Esercitazione n. 4

Fabbricare qualcosa? Comprare e vendere un bene? Offrire servizi?

È importante parlarne in gruppo. Non, però, alla rinfusa, ma seguendo un filo logico, o magari utilizzando, a mo' di guida, una griglia.

FABBRICARE, COMMERCiare, OFFRIRE SERVIZI

1.- In gruppo con 5 compagni compila la griglia seguente:

FABBRICARE QUALCOSA	COMPRAre E VENDERE	OFFRIRE SERVIZI

2.- Decidi con il tuo gruppo l'idea che ha maggiori probabilità di successo e che ti interessa di più. Poi verificala utilizzando la griglia seguente:

Domanda	si	non ne sono sicuro	no	mi occorrono altri dati
1. Funziona e continuerà a funzionare				
2. Puoi far tutto da solo				
3. Lo acquisterà un numero sufficiente di persone				
4. È meglio di quello della concorrenza				
5. Sai qual è la concorrenza				
6. Sai che prezzo si può praticare				
7. Puoi vendere ad un prezzo che ti consenta un guadagno				
8. Sai quali "bisogni" soddisfi?				
9. Hai sperimentato la tua idea di mercato?				
10. È sicura?				
11. È consentita dalla legge?				
12. Puoi "reperire" o "acquisire" le specializzazioni necessarie?				
13. Sai quanto denaro ti occorrerà per cominciare?				
14. L'ubicazione è importante				
15. Vale la pena secondo te di sviluppare				

il 39° Rapporto CENSIS sulla situazione sociale del Paese: Istruzione e Formazione Professionale

RENATO MION¹

Parole chiave:
Sistema educativo;
Impresa/lavoro

Se l'anno scorso nel suo 38° Rapporto sulla condizione sociale del Paese, il CENSIS definiva la nostra società italiana "in fase di assestamento", quest'anno l'ha voluta caratterizzare come *una società che ha ripreso a "stare dentro le cose"*².

Se nel linguaggio comune si usa spesso la frase "sul punto di ...", per indicare la soglia di una mutazione di cui non si possono ancora definire i contorni, è "forte la tentazione di usarla, si afferma nelle Considerazioni Generali, per segnalare che i mesi in corso appaiono proprio come un momento di soglia".

Forse perché siamo stanchi di un decennio intristito, passato a parlare di crisi e declino, avvertiamo che nel nostro sentire collettivo c'è meno atonia rassegnata che nel recente passato. Il clima sembra cambiato: nel sistema socioeconomico circola una vibrazione reattiva, quasi un insolito vigore.

Il *clima complessivo è più tonico*: nella società circolano più tensioni a vivere che afflosciamento su un triste destino. Nel sistema d'impresе con-

¹ Professore ordinario presso l'Istituto di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² CENSIS, *39° Rapporto sulla condizione sociale del Paese: 2005*, Milano, Franco Angeli, 2005, pp. 757.

tinua la crescita di nuove aziende; la permanente moltiplicazione delle piccole aziende favorisce l'inserimento di imprenditori extracomunitari, con positive conseguenze sui processi di integrazione sociale; aumenta il ruolo e la visibilità delle medie imprese anche sui mercati internazionali; ci sono diversi esempi di ripresa degli investimenti familiari nelle proprie aziende; si consolida e assume inattesa competitività il tessuto del mondo cooperativo.

Molti certo vedono ancora come prevalenti *i lati negativi* che condizionano presente e futuro del Paese, dalla violenta persistenza della criminalità organizzata alle paure per i sempre incombenti pericoli terroristici; dalla dichiarata fatica di coprire mensilmente le spese familiari alle preoccupazioni per la disoccupazione e il precariato giovanile; dalla fragilità competitiva delle piccole imprese alle carenze delle reti infrastrutturali e logistiche. Eppure, ripercorrendole una per una, queste debolezze sembrano un po' troppo ripetute, enfatizzate, qualche volta patetizzate, con la conseguenza di un decrescente impatto di opinione.

Si profila però il *lento cedimento di due fattori fondamentali* del nostro modello di sviluppo, e cioè la *carica di soggettività individuale e la potente energia sociale*.

La capacità mobilitante della soggettività e del protagonismo si va esaurendo: cercando di distinguerci dagli altri finiamo per fare tutti le stesse cose, per usare addirittura tutti lo stesso linguaggio.

E tutto ciò in un sistema in cui il "sociale" esprime un'energia più debole che nel passato, perché produce una continua dispersione degli interessi e dei comportamenti; mostra una bassa capacità di mobilitazione delle tematiche politicamente più in voga (lo sviluppo interculturale, il riequilibrio di genere, la rivendicazione dei diritti, ecc.); infine, e soprattutto, perché la sovrarappresentazione anche mediatica delle paure e dei rischi, induce a ritenere impossibili le soluzioni individuali, familiari, associative e sociali. Uno stato di cose che spinge a un conseguente riferimento allo Stato, visto sempre meno come soggetto generale di sviluppo e sempre più come struttura di copertura dei rischi dei cittadini.

1. L'ISTANTANEA 2005 DELLA SOCIETÀ ITALIANA

La società italiana ha evidenziato innanzitutto segnali di ripresa economica.

- 1) *Nell'affiorare di schegge di vitalità economica*: solo una parte minoritaria dei settori produttivi, dunque, è in una fase di crisi di competitività e di bassa crescita.
- 2) *Nella spinta del terziario*: i servizi crescono dimensionalmente, e a fronte di una contrazione degli investimenti delle imprese italiane (-3,2%), nel terziario si è registrata una crescita del 4,5%, che sale al 18,1% nelle aziende da 10 a 49 addetti e al 35,9% nel terziario all'impresa.
- 3) *Nei consumi che volano verso l'immateriale*: crescono a un tasso medio dall'1,3%, ma i servizi di comunicazione aumentano fino al 19,1%.

- 4) *Nella fioritura di eccellenze nella ricerca*: tra le 500 imprese europee che più investono in ricerca e sviluppo 149 sono del Regno Unito, 100 della Germania, 66 della Francia e 44 della Svezia. L'Italia, all'ottavo posto, è rappresentata da 17 aziende. Se il nostro Paese è dodicesimo in Europa in quanto a spesa pro capite per la ricerca sale al settimo posto al mondo per numero di pubblicazioni scientifiche e per numero di citazioni da parte dei colleghi scienziati di tutto il mondo, dimostrando un'ottima capacità di produzione individuale.
- 5) *Nella scommessa della professionalità*: i laureati nell'ultimo anno sono stati 268.821, +30,9% rispetto all'anno precedente. Il numero di corsi universitari fra gli ultimi due anni accademici è cresciuto del 13,2%. I master, sia quelli universitari sia quelli privati, sono ormai una realtà formativa molto estesa: quelli universitari sono cresciuti del 10,4%, quelli privati del 21,7%. Sono sempre più coloro che per crescere professionalmente sarebbero disposti anche ad infrangere quello che spesso viene considerato un tabù, ossia la mobilità territoriale, anche oltre confine, andando all'estero.³

Emergono però anche condizioni di precarietà e di disagio sociale.

- 1) *L'emergere del corto orizzonte dei nuovi ricchi*: mentre la maggioranza degli italiani ha continuato a stringere la cinghia, loro hanno continuato a spendere. Nei primi 8 mesi del 2005, le immatricolazioni di auto di lusso sono cresciute del 12,6%, arricchendo il parco macchine dei Pape-roni d'Italia di circa 6.000 nuove vetture dagli 80 mila euro in su; un affronto ai magri risultati del comparto, che ha segnato un calo delle vendite del 3,1%; secondo le stime del World Wealth Report, gli italiani che hanno una ricchezza individuale superiore al milione di dollari (escluso il valore dell'abitazione di proprietà) sarebbero aumentati del 3,7%, passando da 188 a 195 mila; le famiglie italiane titolari di patrimoni superiori ai 500 mila euro sono cresciute dell'8%, arrivando a quota 702 mila (circa il 3,3% delle famiglie italiane) e il loro patrimonio è cresciuto del 10%. I redditi individuali da lavoro dipendente sono cresciuti dell'1,6%, mentre quelli da lavoro autonomo sono aumentati del 10,1%. Quanto al livello d'istruzione dei nuovi ricchi, solo il 20,3% è laureato, il 42,7% ha un diploma di scuola media superiore o professionale e il 36,9% arriva al massimo alla scuola media.
- 2) *Il disagio, dei poveri, dei senza-patrimonio*: negli ultimi anni è aumentato il grado di concentrazione della ricchezza e si sono acuite le distanze tra

³ Tale eventualità stata confermata anche da una successiva ricerca dell'EURISPES, la quale, sondando la propensione degli italiani trasferirsi all'estero, ha trovato che un italiano su tre (37,8%) lo farebbe senza problema. In particolare i giovani sono i più disponibili allo spostamento: ben il 54,1% dei ragazzi tra i 18 e i 24 anni e il 50,5% di quelli tra i 25 e i 34 anni andrebbero a vivere all'estero. Ciò si verifica soprattutto tra coloro che possiedono un titolo di studio elevato. Il 55,2% dei laureati e il 45,9% dei diplomati infatti sarebbero disposti a spostarsi, mentre solo il 14,1% di coloro che hanno la sola licenza elementare farebbe la stessa scelta (EURISPES, Comunicato stampa, 20.2.2006; www.eurispes.it).

i più agiati e i più poveri. Il 10% delle famiglie più ricche possiede quasi la metà (45,1%) dell'intero ammontare della ricchezza netta; negli ultimi dieci anni la ricchezza posseduta dal 5% delle famiglie agiate è passata dal 27% al 32%; l'82% delle famiglie italiane dispone di un'abitazione di proprietà, di questi il 13% dispone di almeno una seconda abitazione e il 4,5% di altre tipologie di fabbricati; ma c'è un 13,5% di italiani che è rimasto fuori dal giro dei proprietari di casa e vive in abitazioni in affitto. Ma quanti sono gli italiani che vivono in situazioni di disagio socio-economico? Nel 2004, c'erano 2 milioni e 674 mila famiglie (11.7% del totale) in condizione di "povertà relativa", per un totale di 7 milioni e 588 mila individui, pari al 13.2% dell'intera popolazione (ISTAT); da una situazione di povertà relativa si passa a condizioni di vera e propria indigenza quando a bassi livelli di reddito si abbina anche la mancanza di patrimonio (casa).

- 3) *L'impotenza delle risposte individuali*: la capacità programmatica individuale è minata dall'incertezza, visto che il 57% degli italiani afferma di non riuscire ad influenzare quello che gli succede intorno, contro un dato europeo del 47%; inoltre, la maggioranza degli italiani (65%) esprime una valutazione negativa del sistema di *welfare*.
- 4) *L'indebolimento soggettivo è tuttavia compensato dalla lunga marcia delle reti sociali*: in Italia ci sono ormai circa 200 ONG (erano 170 nel 1999), 2.165 sono i progetti avviati in Italia e 544 all'estero dalle ONG appartenenti all'Associazione delle ONG italiane, 3.445 (di cui 1.315 volontari) gli operatori impegnati, sono 21.021 le organizzazioni di volontariato, con un incremento del 14,9% rispetto al 2001.
- 5) *L'ulteriore crescita della relazionalità*: la forza del gruppo, a partire da quello primario familiare, e il valore dell'amicizia emergono come determinanti nella definizione positiva di se stessi e della propria situazione e sono in testa alle graduatorie sui valori e sugli aspetti di soddisfazione per la vita quotidiana. La stragrande maggioranza degli italiani di più di 14 anni si dichiara molto o abbastanza soddisfatta della famiglia (90,6%), degli amici (82,9%) e della salute (80,1%). Si tratta di aspetti che appaiono saldamente in testa alle soddisfazioni degli italiani senza grosse variazioni negli ultimi anni. Risultano meno frequenti modelli di socialità più ristretta, come il piccolo gruppo di amici (che tende però ad aumentare con l'età), o frammentata, per cui si frequentano più amici separatamente. Un passaggio culturale saliente è segnato dalla trasformazione dei *media* da mezzo di comunicazione a strumento di socializzazione. Gli utilizzatori abituali di telefono cellulare individuati dalle recenti indagini CENSIS sono passati dal 39,3% della popolazione del 2001 al 47,6% del 2002 fino al 76,3% del 2005, mostrando, tra l'altro, una progressiva "normalizzazione" dell'uso del cellulare che è diventato centrale per "fare gruppo con gli amici".

A questo quadro di considerazioni generali sulla società italiana del 2005 che occupano la prima e la seconda parte, il "Rapporto CENSIS", fa

seguire una articolazione di analisi che comprendono una terza parte relativa ai *settori e soggetti del sociale* che sono i processi formativi, il lavoro, il sistema di *welfare*, il territorio e le reti ed infine i soggetti economici dello sviluppo. La quarta parte relativa ai mezzi e ai processi si occupa della cultura e della comunicazione, dei processi innovativi ed infine della legalità e immigrazione. Si tratta di capitoli molto bene documentati dal punto di vista quantitativo supportato da analisi, percentuali, dati statistici e da preziose ricerche sociologiche sul campo, ma completati e resi vivi dalle riflessioni socioeconomiche ad essi sottese. Di questa immensa tavolozza di dati che descrivono lo sviluppo del nostro Paese, noi ci occuperemo soprattutto di quanto si riferisce al sistema formativo e professionale, obiettivi specifici della nostra Rivista.

2. I PROCESSI FORMATIVI

Il sistema educativo italiano, rileva il Rapporto⁴, risente di una serie di contraddizioni che ne condizionano l'efficacia generale e contribuiscono ad alimentare una percezione negativa di tutte le sue componenti. Tali contraddizioni possono essere ricondotte: da un lato, alla ricerca del mantenimento della funzione di inclusione e di integrazione che la scuola ha in primo luogo, dall'altro, alla ricerca di una maggiore concentrazione sugli esiti individuali che impone una forte attenzione agli aspetti dell'efficacia e dell'efficienza del sistema; e ancora, da un lato, alla necessità di mantenere al centro la funzione di indirizzo unico per garantire la coerenza dei diversi sistemi, dall'altro, alla necessità di dare adeguato spazio ai processi di autonomia, di decentramento e di assunzione di responsabilità da parte di tutti i soggetti del sistema formativo (docenti, famiglie, studenti, ecc.).

Su queste premesse, fondate sull'esigenza di un giusto equilibrio tra efficienza ed inclusione, si viene a sottolineare e ad analizzare tutta una serie di fenomeni che vanno dall'importanza del *lifelong learning*, alla difficile relazione degli italiani con le lingue straniere, alla valorizzazione del talento femminile, alle asimmetrie del sistema universitario, al capitale umano disponibile nel Paese, alla scuola e alla formazione professionale, all'istruzione superiore, ai risultati della partecipazione alle attività educative, alla spesa pubblica per l'istruzione, nonché alla ricerca scientifica e tecnologica.

I dati presentati sono notevolmente problematici, come evidenziano certe riflessioni a commento.

La scarsa presenza di leve giovani sul mercato del lavoro del futuro impone un aumento della *qualità del capitale umano* disponibile nei prossimi anni. Solo il 10% della popolazione italiana attiva possiede un titolo accademico (laurea e post-laurea). Le aree settentrionali del Paese sono in linea con il valore medio nazionale (Nord-Ovest: 10,4%; Nord-Est: 10,1%). Nelle

⁴ *Idem*, pp. 109-186.

Regioni centrali, invece, la quota di popolazione con laurea raggiunge il 12,1%, cui si contrappone l'8,5% del Mezzogiorno.

Il 61,5% della popolazione italiana non conosce alcuna *lingua straniera*, con una particolare accentuazione per le donne fra le quali il 37,3% dichiara di conoscere almeno una lingua straniera contro il 39,8% degli uomini, e per la popolazione adulta (il 28% dei 45-64enni e appena l'8,3% degli over 65, contro il 70,2% dei giovani tra i 18 e i 29 anni d'età).

Le donne però studiano di più, con meno difficoltà, e con risultati migliori dei loro coetanei. Fra le 25-64enni, il 12,1% ha conseguito una laurea contro l'11,1% degli uomini. Tra le classi giovanili la quota di donne laureate sale al 17,4% mentre per gli uomini si ferma al 12,2%. Il 20,4% delle donne si laurea in corso, contro il 16,7% degli uomini.

I destini occupazionali risultano però insoddisfacenti. I laureati imprenditori sono il 9,2% del totale dei laureati che svolgono un lavoro autonomo, mentre tale quota scende al 3,9% tra le laureate. A tre anni dal conseguimento della laurea, lavora con un contratto Co.Co.Co./a progetto il 17,1% delle donne, contro il 10,6% degli uomini.

A circa cinque anni dall'avvio della riforma, *l'Università* presenta ancora alcune criticità di sistema. I docenti a contratto nel 2003 erano il 32,7% del totale dei docenti, cioè il 5% in più rispetto all'anno precedente. Il numero dei contrattisti è stato interessato da una variazione percentuale tra il 2002 e il 2003 pari a +24,7% (Università statali +26,1%, Università non statali +19,5%), a fronte di una riduzione dell'1,8% di docenti di ruolo (ordinari, associati e ricercatori). *Il profilo è quello di un'Università di provincia*: su 1.814.048 studenti iscritti, l'80,8% studia nella Regione dove risiede.

La formazione, finanziata con il Fondo Sociale Europeo, mostra un livello di efficacia generale positivo. Chi nel 2000-2001 ha frequentato corsi di formazione finalizzati all'occupabilità nelle Regioni del Centro Nord, ad un anno dalla conclusione del corso, il 68,5% ha dichiarato di aver trovato un'occupazione; per la componente femminile, tale dato risulta superiore a quello maschile (69,6% contro il 67,2%).

2.1. La scuola e la popolazione scolastica

Nell'anno scolastico 2004-2005, i dati disponibili segnalano un'utenza complessiva per la scuola italiana pari a 8.865.569 alunni. Gli anni 2000 sembrano avere consolidato incrementi contenuti della popolazione scolastica, dovuti sia all'immissione di alunni di cittadinanza non italiana, sia all'innalzamento complessivo della scolarità a livello di secondaria di secondo grado, sia infine alla possibile anticipazione delle iscrizioni alla scuola dell'infanzia e primaria.

L'analisi dei tassi di scolarità evidenzia come ci si avvicini sempre di più alla piena scolarità in tutti i cicli scolastici (nella scuola superiore, il dato 2004-2005 è pari al 92,6% della popolazione in età corrispondente), anche se permangono nei fatti ancora sacche di dispersione.

L'incidenza degli alunni con cittadinanza non italiana costituisce un fe-

nomeno in continua crescita. Basti pensare che nell'anno scolastico 2003-2004 questa sottopopolazione ha raggiunto le 303.274 unità, si è accresciuta del 26,5% rispetto all'anno precedente e costituisce il 3,4% del totale della popolazione scolastica (percentuale che sale al 4,4%, e al 4,0% rispettivamente nella scuola primaria e secondaria di I grado). Qualora si consideri che solo dieci anni prima lo stesso fenomeno era di circa 6 volte inferiore (0,5%), si ha una immediata percezione della sua accresciuta intensità e del conseguente impatto sulle dinamiche scolastiche. Gli ultimi dati diffusi dal MIUR, in relazione all'annualità 2004-2005, segnalano un ulteriore incremento che porterebbe a superare le 360.000 unità (361.576 alunni).

Il tasso di passaggio alla scuola secondaria di II grado supera anche per l'anno 2003-2004 il valore soglia di 100 (113,6%). Oltre che dei tradizionali fenomeni di ritardo, bocciatura, ecc., ciò può essere conseguenza, nonostante la reintroduzione dell'obbligo scolastico a 14 anni, dei percorsi non lineari di giovani che rientrano nell'istruzione, dovendo espletare il loro diritto-dovere alla formazione fino all'età di 18 anni o al conseguimento di una qualifica all'interno della scuola o del sotto-sistema dell'istruzione-formazione.

Infine, il tasso di passaggio all'Università risulta, tra il 2001 e il 2004, nettamente in crescita: in particolare, dopo l'incremento di punti percentuali tra il 2001-2002 ed il 2002-2003 e la sostanziale stabilità dell'anno seguente, nel 2004-2005 il valore di questo indicatore si attesta al 76,4%.

Nel triennio 2001-2003, la distribuzione degli iscritti al primo anno delle scuole secondarie di II grado è stata interessata dal fenomeno sempre più tangibile della cosiddetta progressiva liceizzazione delle scelte scolastiche. Infatti, alla contrazione di nuovi iscritti agli istituti tecnici (tra il 2001-2002 ed il 2003-2004 si passa dal 36,8% al 34,7% di neoiscritti ai tecnici) e agli istituti professionali (dal 25,3% al 23,8%) è corrisposto un incremento delle nuove iscrizioni ai licei. Il peso percentuale dei neoiscritti ai licei sul totale delle iscrizioni al primo anno di scuola secondaria passa, nel periodo considerato, dal 26,7% al 29,8%.

Sebbene lo spostamento delle scelte dall'istruzione tecnica e professionale a quella liceale sia un fenomeno che affonda le sue radici nel lungo periodo, tuttavia, (come già osservato lo scorso anno), la combinazione di riforme interne (legge 53/2003 sopra citata, e creazione di un nuovo sistema dei licei) ed esterne al sistema scolastico (processo di revisione costituzionale con conseguente trasferimento dell'istruzione-formazione professionale alle Regioni), associato all'incognita dell'impatto da queste prodotto, possono aver influito sulle scelte formative di giovani e famiglie negli ultimi anni.

La distribuzione del peso delle diverse tipologie di istruzione nell'anno scolastico 2005-2006, in relazione alle sole scuole statali, conferma a livello nazionale una netta prevalenza dell'istruzione di tipo generalista (licei classici, scientifici, artistici e istituti magistrali) pari al 41,5% degli alunni iscritti, a fronte del 35,0% di studenti dell'istruzione tecnica e del 21,2% di studenti dell'istruzione professionale.

Con riferimento alla distribuzione regionale delle iscrizioni, osserviamo che:

- 1) il Lazio (15,7%), seguito da Marche ed Umbria (13,7%), ospita le più alte quote percentuali di iscritti al liceo classico;
- 2) per il liceo scientifico, invece, le più alte percentuali di iscritti si distribuiscono su tutta la penisola: Friuli Venezia Giulia (24,9%), seguito da Lazio (24,8%), Toscana (23,3%), Liguria e Calabria (23,2%) e Campania (23,1%);
- 3) l'istruzione tecnica tende a mantenere i suoi capisaldi nella ripartizione settentrionale del Paese, dove si ha una prevalenza di Regioni con quote percentuali di iscritti superiori al valore medio nazionale ed oscillanti tra il 36,8% del Piemonte ed il 39,8% della Lombardia;
- 4) l'istruzione professionale, infine, registra valori regionali sensibilmente superiori a quello nazionale in Veneto (23,2%), Emilia Romagna (23,1%), Marche (23%) e Basilicata (23,8%), mentre è nel Meridione che si ritrovano Regioni con quote inferiori non solo al livello nazionale ma anche al valore soglia del 20% (Sardegna 17,3%, Abruzzo 14,6% e Molise 14%).

2.2. L'istruzione superiore

Continua il processo di sostituzione del vecchio ordinamento universitario con il nuovo, basato sul cosiddetto modello del 3+2. Oramai, infatti, il 70,7% del totale di studenti universitari (pari a 1.800.428 unità), nell'anno accademico 2004-2005 risulta essere iscritto a corsi di laurea del nuovo ordinamento (corsi di laurea, di laurea specialistica e specialistica a ciclo unico). Nello stesso anno, i dati provvisori al momento disponibili evidenziano, altresì, una lieve flessione del numero complessivo di iscritti rispetto all'anno precedente (-0,8%), un incremento pressoché analogo a quello del 2003 delle immatricolazioni (2,9% a fronte del 2,2%) e, in attesa che i dati in questione vengano consolidati, un raddoppio della percentuale di iscritti fuori corso (6,5% in luogo del 3,3% dell'anno precedente).

Anche l'istruzione post-laurea è interessata da segnali di espansione. Tra il 2003 ed il 2004, gli iscritti ai percorsi di studio successivi alla laurea sono cresciuti di 26.327 unità, mentre coloro che hanno conseguito un dottorato, un diploma di specializzazione o un Master di 11.500. Tra i dispositivi formativi disponibili, sono le scuole di specializzazione ed i dottorati di ricerca quelli che aggregano oltre il 70% della domanda (dottorati 24,7%, scuole di specializzazione 50,1%). I Master di I e II livello continuano la loro costante crescita, raccogliendo rispettivamente l'8,6% ed il 6,9 degli iscritti.

La percentuale di iscritti in corso nell'anno accademico 2004-2005 continua a mantenersi come nei due precedenti anni di riferimento di poco superiore al 60% (61,1%). Solo i corsi di laurea afferenti all'area disciplinare "Difesa e sicurezza" detengono una percentuale di studenti in corso prossima al 100% (99,5%), seguiti, distanza da quelli dell'area medica (78,7%). Anche nel 2004 l'area giuridica detiene la quota più bassa di iscritti in corso (46,2%).

Disaggregando per genere i dati sulle iscrizioni, le donne saturano sostanzialmente, raggiungendo quota 90,4%, i corsi di laurea incentrati sull'area insegnamento, seguiti da quelli relativi all'area linguistica (83,7%) e a quella psicologica (79,8%). Con riferimento alla regolarità del corso di studi, la quota di donne iscritte in corso nel 2004 supera di misura il 60% del totale (61,1%).

Nel 2004, la distribuzione dei laureati per area disciplinare si struttura in maniera analoga a quella degli anni precedenti: il raggruppamento economico-statistico e politico sociale comprende la più alta quota di laureati (26,5%), registrando, ad un tempo, un incremento di quasi due punti percentuali rispetto all'anno precedente.

Secondo, per numerosità, è il raggruppamento dell'area disciplinare letteraria, insegnamento, psicologia, linguistica, educazione fisica, difesa e sicurezza (23,6%), con un valore pressoché uguale a quello rilevato nel 2003 (23,4%). Al di sotto del 10% di laureati e diplomati si collocano l'area scientifica, geobiologica e chimico-farmaceutica (9,5%), stabile nel tempo, e quella agraria, con una percentuale di laureati di poco superiore al 2% (2,1%).

Guardando alla sola componente femminile dei laureati, si osserva che, rispetto al 2003, aumenta il peso delle donne laureate sul totale (57,5% anziché 56%). La presenza femminile è prevalentemente concentrata nell'area letteraria, insegnamento, psicologia, linguistica, educazione fisica, difesa e sicurezza (78,7%) e nell'area medica (68,1%), decisamente minoritaria in quella che comprende ingegneria e architettura (27,5%).

I dati disponibili sui tempi di conseguimento di laurea o di diplomi universitari confermano che, rispetto ad un 30,4% di studenti che terminano il rispettivo corso di studi universitari con 4 e più anni di ritardo, i laureati in medicina e chirurgia sono il gruppo di studenti che più degli altri riesce a conseguire il titolo entro la durata legale del corso (51,9%), seguiti da coloro che hanno compiuto corsi di laurea interfacoltà (50,1%). All'opposto della scala temporale di riferimento si ritrovano, invece, i laureati in Giurisprudenza, dove più alta è la quota di laureati con maggiore ritardo (50,7% con 4 e + anni oltre la durata legale).

Infine, rapportando gli studenti universitari alle coorti di popolazione loro coetanee, si osserva un incremento del tasso di immatricolazione, che passa dal 56,5% del 2003-2004 al 58,1% dell'anno successivo, ma un decremento del tasso di scolarità in relazione alla fascia tra i 19 ed i 24 anni, che si attesta sul 28,6%.

2.3. La formazione professionale

Per quanto riguarda la formazione professionale, il numero di allievi iscritti alle diverse tipologie di corso, considerate nel loro complesso, ha superato nell'anno formativo 2002-2003 le 900.000 unità (916.140), concentrandosi per il 75,1% nelle Regioni dell'Italia settentrionale. Ne consegue che anche il 72,1% dei corsi, attivati nel medesimo periodo di tempo, è stato

erogato nelle stesse Regioni, mentre il rimanente 28% è stato realizzato nel resto del Paese (17,1% nell'Italia centrale e 10,8% nell'Italia meridionale).

Inoltre, nel 2003-2004, sono stati realizzati oltre 56mila corsi, che hanno interessato quasi 790 mila allievi. Un supporto determinante viene dal FSE, che ha coinvolto negli ultimi cinque anni più di 3 milioni e 800 mila soggetti in circa 179 mila interventi. E con buoni esiti occupazionali: sette soggetti su dieci nel Centro-nord risultano occupati a un anno di distanza dagli interventi. Una percentuale analoga si riscontra anche negli interventi per l'alta formazione effettuati nelle Regioni del Sud.

Restano, tuttavia alcune ombre e cioè la dispersione scolastica e formativa. È vero che si va riducendo, tra i 14 e i 17enni, il numero di *drop out*, ma è pur vero che questi restano sempre il 4,5% dei coetanei, 100 mila in valori assoluti. Discorso simile per la quota di diciannovenni, tre su dieci, che si affacciano sul mondo del lavoro senza un diploma o una qualifica. Proprio tra la forza lavoro, permane la forbice rispetto al grado di qualifica tra la popolazione più giovane e quella adulta. In questo senso, appare sempre più urgente il rafforzamento dell'apprendistato, che pure potrebbe svolgere un ruolo fondamentale per qualificare la giovane forza lavoro.

2.4. Mercato del lavoro e inserimento lavorativo

È in atto un rallentamento generale dell'andamento del mercato del lavoro. A fronte dell'aumento di occupati e della riduzione della disoccupazione, nel 2004 si è ridotta la partecipazione delle persone alle attività produttive, soprattutto sulla base di un effetto di scoraggiamento. Inoltre è continuato a decrescere il lavoro autonomo (-2,7% dal secondo trimestre 2004 allo stesso periodo del 2005) che segnala l'ulteriore ridimensionamento di una fra le valvole di innovazione più importanti.

Non si è ancora finito di assimilare le opportunità e le fatiche collegate all'introduzione di modalità flessibili di impiego, che dall'estero sembra arrivare un vento di maggiore impegno sulle tutele e sul sostegno alla continuità e alla stabilità del lavoro. Ci potremmo ritrovare persino impreparati, dopo tanto tempo trascorso ad esorcizzare il lavoro dipendente, a doverlo riesumare come valore e addirittura come obiettivo, poiché il vento spirava esattamente in questa direzione.

Il futuro della flessibilità gioca sul piano dei tempi di lavoro, che possono consentire l'adattamento alle esigenze sociali che cambiano. Però è sintomatico da questo punto di vista, considerare che in Italia, ben il 33,8% degli occupati alle dipendenze lavora abitualmente in orari disagiati, ovvero di sera, di notte, nei *week-end* oppure a casa oltre l'orario abituale; a questi se ne aggiunge un altro 19,8%, che deve saltuariamente lavorare in orari "pesanti", per un totale di circa 8 milioni 638 mila lavoratori, vale a dire 53 ogni 100. L'orario "atipico" più diffuso è il lavoro di sabato, che interessa ben il 29,5% dei lavoratori italiani, seguito dal lavoro serale (11% degli occupati), dal lavoro domenicale (6,5%) e da quello notturno, che coinvolge complessivamente ben il 5,6% degli occupati dipendenti.

Guadagnano indubbiamente di più i maschi, in particolare gli *over 60enni* con un *background* conoscitivo consolidato sia da studi di livello superiore, sia da anni di esperienza e di anzianità aziendale.

Il luogo di lavoro sta diventando sempre meno un posto felice: ogni giorno, sui luoghi di lavoro si consumano silenziosamente una varietà di soprusi, alcuni dei quali lesivi della persona (*mobbing*). Per dare un'idea della loro diffusione, si pensi che oltre un individuo su dieci (12,3%) ha dichiarato di aver subito una lesione dei propri diritti di lavoratore e di uomo. Se si rapporta tale quota all'intero universo degli occupati si ottiene che 2 milioni 700 mila occupati hanno subito un sopruso: il 66,7% di questi risulta essere uomo, mentre il 63% ha un'età compresa tra i 30 e i 49 anni.

Infine per quanto attiene alla *condizione giovanile* dobbiamo rilevare la *forte staticità del ricambio generazionale*. In Italia, si assiste ad un esordio alla vita adulta sempre più ritardato da parte dei giovani (il 60,2% dei 18-34enni vive nel nucleo dei genitori), che appare collegato anche alle caratteristiche attuali del mondo del lavoro (vive nel nucleo di origine, il 46,5% dei lavoratori stabili contro il 74,8% di quelli flessibili) e contemporaneamente assistiamo alla tendenza degli anziani ad una vita attiva (il 75,4% degli *over 60* non si sente anziano e guadagna il 30,4% in più della media nazionale). Si tratta di una dilatazione trans-generazionale delle fasi dell'esistenza che consiste per gli anziani in un'estensione della vita adulta, e sembra sospendere i giovani in una situazione professionale ed esistenziale permeata dall'incertezza.

2.5. Immigrazione e inserimento lavorativo e scolastico

Nel primo semestre 2005, risultano presenti in Italia 189.836 titolari di impresa nati all'estero. Le ditte con titolare nato all'estero rappresentano il 5,4% del totale delle ditte individuali attive in Italia. Al vertice della graduatoria relativa ai Paesi di provenienza si posiziona il Marocco con 33.245 imprenditori, pari al 17,5% del totale; seguono gli imprenditori nati in Cina (20.928 pari all'11%). Milano è la prima Provincia con 17.321 titolari d'impresa stranieri, seguita da Roma (13.397) e Torino (8.553). Ma è Prato la Provincia con la più solida vocazione multi-etnica: il 18,8% delle ditte sono di immigrati. Le imprese straniere si concentrano per il 69,7% nel comparto commerciale (ingrosso, dettaglio e riparazioni) e in quello edilizio. Nel 2004, il saldo attivo delle ditte individuali di cui sono titolari cittadini di origine immigrata è pari a 30.983 unità, superiore al saldo complessivo dell'intera classe di imprese che è di 26.728 unità. In poche parole, senza il contributo degli immigrati, le ditte italiane avrebbero registrato un saldo negativo (-4.255).

Nell'anno scolastico 2004-2005, gli alunni stranieri iscritti nelle scuole del nostro Paese sono stati 361.576 con un'incidenza del 4,2% sul totale della popolazione scolastica (+0,7% rispetto al 2003-2004). I due terzi degli iscritti (239.345 pari al 66,2%) si trovano nel Nord del Paese.

Negli istituti italiani sono rappresentate ben 187 cittadinanze (su 194

presenti in Italia), un elemento che, se da un lato trasforma la scuola italiana in uno straordinario laboratorio di multietnicità, dall'altro rende particolarmente complesso e difficile individuare e attivare efficaci strumenti di integrazione. E questa difficoltà si traduce, spesso, in una condizione di insuccesso scolastico.

Un'indagine del MIUR dimostra come per gli studenti stranieri l'iter scolastico si presenti molto più problematico che per gli italiani. Gli alunni stranieri in ritardo nella frequenza rappresentano una quota rilevante: nella scuola primaria, nell'anno scolastico 2003-2004, si è raggiunto il 23% contro l'1,7% dei cittadini italiani, con un aumento progressivo nei vari anni di corso fino a raggiungere il 34,7% nel quinto anno, rispetto al 2,4% degli iscritti italiani.

La mancata integrazione delle seconde generazioni di immigrati, conseguenza dell'insuccesso scolastico e dell'esclusione dal mercato del lavoro qualificato, rischia di alimentare un serbatoio di esclusione sociale e di devianza. Già oggi si cominciano a scorgere i primi segnali negativi: dei 3.866 ingressi nei Centri di prima accoglienza registrati nel 2004 in Italia, 2.279, pari al 59%, riguardano minori di nazionalità straniera. Oltre i tre quarti dell'utenza straniera (il 79%) proviene dall'Europa dell'Est (in particolare, dalla Romania e dall'ex Jugoslavia), mentre il 17% dai paesi del Nord Africa.

Infine da una recente indagine del CENSIS emerge il buono stato di salute complessivo dei cittadini stranieri: il 60,4% dei medici di medicina generale sostiene che lo stato di salute complessivo dei propri assistiti stranieri è uguale a quello degli italiani. Le principali patologie riscontrate sono lo specchio di condizioni di vita maggiormente precarie: malattie dell'apparato respiratorio e muscolo-scheletrico, disturbi dell'apparato digerente e malattie cardiovascolari. Nelle donne, inoltre, grande rilevanza assumono patologie di carattere ginecologico (per il 35,6% dei medici). La maggior parte dei medici (il 45,2%) ritiene che l'elemento che incide più negativamente sullo stato di salute degli stranieri sia la precarietà abitativa, mentre per il 42,6% sono le condizioni di lavoro e di reddito.

3. VALUTAZIONI CONCLUSIVE

Sulla base delle riflessioni iniziali e dei dati che ci hanno condotto a realizzare una fotografia della situazione sociale del Paese nell'ottica dell'istruzione e della formazione professionale e del lavoro, ci sembra importante sottolineare, da un punto di vista educativo e pedagogico, la necessità di ristabilire all'interno del Paese un clima di fiducia verso le politiche educative.

Da una parte è oggi difficilmente giustificabile ed auspicabile una completa inversione di tendenza nelle linee ispiratrici delle riforme compiute. Innanzitutto perché si tratta di principi che corrispondono alle esigenze di cambiamento che provengono dalle dinamiche di sviluppo dell'UE; in secondo luogo perché molti dei processi avviati difficilmente potrebbero es-

sere ricondotti in maniera indolore senza ripercussioni negative sull'organizzazione e sulla gestione della quotidianità del mondo scolastico e universitario.

Infine, è urgente riallacciare le relazioni tra le diverse componenti sociali ed istituzionali, sulla base di un "nuovo patto formativo", che abbia il consenso di ampi strati della popolazione. Occorre ristabilire in altri termini un clima di fiducia verso la capacità delle nostre istituzioni educative di formare cittadini consapevoli e persone competenti. È la persona nella sua dimensione profondamente e pienamente umana che deve diventare il centro delle politiche di ogni istituzione. In questa prospettiva ne guadagnerà tutto il Paese, non solo in termini economici, ma soprattutto in termini di civiltà. Già in termini economici il "Rapporto ISFOL" conferma una volta di più il ruolo chiave dell'istruzione professionale per la carriera professionale. Ma ancora più, ivi stesso si aggiunge, la formazione è un investimento con effetti e ricadute a livello sociale. "Secondo le stime OCSE, un anno in più di formazione rende dal 3 al 6% di produttività in più. Insomma, più istruzione uguale maggior benessere, individuale e sociale"⁵. È un'equazione che sta passando soprattutto per le nuove generazioni, migliorando partecipazione e benessere.

Per quanto si riferisce all'integrazione degli immigrati, non si ribadirà mai abbastanza la necessità di avviare politiche che facilitino l'accesso al nostro sistema di *welfare* a parità di diritti e di doveri con i cittadini italiani. Ci sembra questa la condizione perché nel nostro Paese quella *middle class* di immigrati giunga ad una integrazione sempre più corresponsabile che permette di isolare quella fascia sempre scoperta delle sacche di emarginazione e della devianza.

⁵ ISFOL, *Rapporto 2005*, Roma, ISFOL, 2005, p. 25.

Rapporto ISFOL 2005. 31enni ai raggi X: spaccato professionale e familiare di una generazione. Scheda

RENATO MION²

Il "Rapporto ISFOL"¹ del 2005 dedica un paragrafo ai trentunenni². Se ne riporta una sintesi.

Quattro 31enni su dieci vivono ancora a casa dei genitori con una netta prevalenza dei giovani del Sud (45%) e dei maschi in genere (46,5%) rispetto alle femmine (31,4%). Solo il 7,5% dichiara di vivere da solo, con una punta massima del 12,4% nel Nord-ovest e minima nel Mezzogiorno (2%). Il 45% dei trentunenni è coniugato, rispetto al 55% delle coetanee. La quota di coniugati è superiore nel Sud Italia (49,7%) e del Nord-ovest (47%). Il 26,3% delle intervistate dichiara di avere un figlio e il 16,6% di averne due, contro il 17% e 7,5% dei maschi.

Tre su quattro sono occupati, con valori che vanno dall'87% del Nord-ovest, al 60% del Meridione. In quest'ultima area, in particolare, si rileva una quota di individui in cerca di occupazione superiore alla media nazionale e una percentuale di inattivi pari al 18%. A livello nazionale, l'89% dei maschi è occupato, contro il 63% delle femmine. Queste, inoltre, dichiarano per il 5% di essere alla ricerca di una prima occupazione o di essere inattive per il 22%.

¹ ISFOL, *Rapporto ISFOL 2005*, ISFOL, Roma, 2005, pp. 400.

² ISFOL, 2005, 46-55.

Il 28,8% possiede un diploma di licenza media, il 38% ha conseguito al più un diploma di scuola secondaria superiore; il 19% almeno un diploma di laurea, il 9,2% un diploma di qualifica professionale. Infine il 2,6% ha conseguito al più la licenza elementare, una medesima bassa percentuale si registra anche per il diploma universitario (2,5%). È nel Nord-est la quota massima di laureati (24,1%).

Il titolo di studio paga. Anche per i trentunenni l'investimento più intenso in formazione comporta maggiori ritorni in termini occupazionali. Le quote più elevate di occupati si osservano tra gli individui con diploma di laurea o titolo superiore (84,7%). Circa due soggetti su tre con titolo di studio a bassa specializzazione risultano occupati. Tra i trentunenni in cerca di occupazione, le quote maggiori si osservano tra coloro che sono in possesso al più di licenza elementare o media. Mentre chi ha conseguito un diploma di qualifica professionale, o un diploma universitario presenta quote relativamente più elevate di individui in cerca di nuova occupazione. Anche la partecipazione al mercato del lavoro aumenta con il titolo di studio: è inattivo il 17% di chi possiede la licenza elementare e il 19% di chi ha la licenza media, rispetto al 12% medio. Una eccezione rispetto a tale andamento è rappresentata dai trentunenni in possesso di diploma di scuola secondaria superiore, i quali mostrano una quota di inattivi superiore alla media (12,2%). La percentuale maggiore di inattive si registra tra le donne in possesso al massimo della licenza elementare (30%) o della licenza media (40%).

Più occupazione per le discipline scientifiche. A livello di scuola secondaria, percentuali più elevate di occupati si osservano tra coloro che possiedono il diploma di istituto professionale (90%) e il diploma di istituto tecnico (86%). Per i diplomi universitari, la quasi totalità dei soggetti che ha conseguito un titolo del gruppo scientifico, giuridico e di educazione fisica risulta occupata. Tra i laureati, trovano lavoro con maggiore probabilità chi ha conseguito un titolo del gruppo scientifico (90%), politico sociale (88%), medico (86%) e ingegneria-architettura (91%).

Occupati, prevale il tempo indeterminato. Tra i trentunenni occupati, il 57% dichiara di avere un'occupazione a tempo indeterminato, con punta massima a Nord-ovest (66%) e minima nel Meridione (45,5%), dove invece si riscontra una percentuale maggiore di contratti a termine (20%) rispetto alla media del Paese (15%). È interessante osservare come una quota pari a circa il 4% dei trentunenni dichiara di lavorare senza alcun contratto formalizzato; a livello territoriale, questa percentuale raggiunge il suo massimo nel Meridione con l'8,5% e il suo minimo a Nord-est con l'1,5%. Posto fisso, laureati a braccetto dei meno qualificati. Sono i livelli formativi medio/alti, in particolare professionalizzanti, a mostrare le quote maggiori di contratti a tempo indeterminato. Mentre, paradossalmente, chi è in possesso della licenza elementare e i laureati mostrano quote simili, intorno al 40%. Inoltre per tali titoli di studio risultano simili anche le percentuali di occupazioni

con contratto a termine, 25% circa. Alla base, due differenti motivazioni: a trentuno anni, chi ha conseguito al massimo la licenza elementare non possiede conoscenze e competenze tali da guadagnare posti di lavoro più stabili e quindi ripiega su occupazioni temporanee o informali. Alla stessa età, chi ha conseguito almeno un diploma di laurea si trova probabilmente nelle fasi iniziali della propria carriera lavorativa, facendo esperienza attraverso forme contrattuali di ingresso nel mercato del lavoro. Queste sono risultate quasi equamente distribuite tra contratti a tempo determinato e collaborazioni coordinate e continuative. In alternativa, i laureati trentunenni scelgono in misura superiore alla media, circa uno su cinque, di intraprendere la carriera del lavoro autonomo. Il gap relativo dei laureati rispetto ai titoli formativi a media specializzazione circa la stabilità del posto di lavoro scompare rispetto alle professioni a cui gli individui accedono. Così se il 30% dei trentunenni laureati svolge un'attività professionale e il 25% accede alle professioni di impiegati/tecnici di medio-alta qualifica, la maggioranza di coloro che possiedono al più la licenza media risulta occupata come operaio non qualificato (54%), colf, badanti e altri servizi alle persone (17%).

Reddito mensile, meta dei giovani sotto i mille euro. Il 40% dei trentunenni ha un reddito medio mensile netto compreso tra i mille e i mille e 500 euro (questa fascia di reddito è la più diffusa tra i titoli di studio medio/alti). L'8% tra i mille e 500 e i 2mila euro; il 3% 2mila euro o più. Con l'aumentare del titolo di studio aumenta la percentuale di individui che ricadono nelle fasce più elevate di reddito. Tra i laureati è maggiore la percentuale di coloro che percepiscono meno di 500 euro: dato che va interpretato in relazione alla presenza relativamente maggiore in tale gruppo di praticanti e tirocinanti e che, in quanto medio, va valutato a fronte della possibilità di occupazioni saltuarie e di breve durata. Si conferma la tesi che maggiori ritorni siano associati a più intensi investimenti in formazione. Tuttavia, a trentun anni gli effetti di tali investimenti in termini salariali sono ancora deboli. Inoltre, mentre la professione appare in qualche modo definita e correlata, già negli ingressi, al titolo di studio posseduto, gli esiti occupazionali e soprattutto la tipologia contrattuale risultano maggiormente dipendenti dai diversi tempi di entrata nel mercato del lavoro derivanti dalle scelte dei percorsi formativi.

ALESSANDRINI G. (a cura di), *Formazione e sviluppo. Scenari e casi aziendali*, Roma, Carocci editore, 2005, pp. 262.

Nella società della conoscenza, come si sa, è in atto una transizione da un modello meccanico di organizzazione e di gestione dell'impresa ad uno organico. In questo secondo caso l'organizzazione è assimilata a un organismo, qualificato da un alto grado di complessità, in cui le strutture e i ruoli si presentano come sistemi aperti che operano in base ad ambiti di autonomia, sono correlati in una rete di scambi informativi ed economici e si rapportano reciprocamente secondo le regole del gioco che essi stessi influenzano.

Questa trasformazione da un modello meccanico ad uno organico nasce dall'esigenza di sopravvivenza delle organizzazioni in ambienti complessi, turbolenti, dinamici, incerti, imprevedibili. Se la filosofia organizzativa che ispira i modelli meccanici è quella della dipendenza e dell'esecuzione, nei modelli organici si vengono a richiedere alle persone capacità di innovazione, di governo dell'imprevisto e delle varianze, competenze di *problem solving*, abilità comunicative e relazionali. Emerge, come conseguenza naturale, in fase di *job description*, l'attenzione alla definizione dei risultati piuttosto che ai compiti e quindi alla qualità oltretutto all'efficienza.

Il modello meccanico di organizzazione fa riferimento ai principi della scuola dell'organizzazione scientifica del lavoro, quindi enfatizza gli aspetti formali e strutturali dell'organizzazione: struttura, mansioni, sistemi di comando e controllo, procedure. Tutto è razionalmente e scientificamente predefinito attraverso una dettagliata descrizione dei sistemi di divisione e controllo del lavoro. Il passaggio da questo modello a quello organico non è solo il risultato di scelte culturali e sociali, ma anche e soprattutto una necessità. È una necessità di risposta a diverse condizioni di ambiente.

Pertanto i modelli organizzativi di tipo organico presentano elementi distintivi che riducono il peso e l'importanza della razionalità assoluta, introducendo i concetti di flessibilità e di razionalità limitata. Non vi sono organizzazioni, attività professionali, competenze "al sicuro". A tutti i diversi attori è richiesta una grande capacità, quella di governare l'incertezza, di affrontare attivamente il cambiamento. Adattarsi, anticipare, innovare, rischiare diventano abilità "trasversali", attrezzi culturali di sopravvivenza di soggetti e organizzazioni. Questo contesto più mutevole ed incerto, se da una parte è fonte di minacce, apre dall'altra la via verso nuove opportunità.

Il volume mette a disposizione del lettore una serie di casi aziendali rappresentativi del fare formazione nell'azienda e per mezzo dell'azienda: si tratta in altri termini di esempi di apprendimento organizzativo. Inoltre, un saggio è dedicato ai poli tecnologici in chiave confindustriale. In breve, il volume offre una visione della formazione in ambito aziendale come cultura della valorizzazione della crescita della persona.

G. MALIZIA

BESOZZI E., *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Roma, Carocci editore, 2006, pp. 380.

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

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

Sul piano culturale, l'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione origina spinte contrastanti: da una parte, contribuisce alla omogeneizzazione attraverso il linguaggio e la cultura dei *mass-media*; dall'altra, ha svolto un ruolo importante nello spezzare la dominanza delle ideologie tradizionali e delle classi egemoni, favorendo l'emergere e la diffusione di una pluralità di subculture, ma al tempo stesso, contribuendo alla caduta di modelli che presentano un carattere universale ed immutabile, ha influito in maniera notevole sulla diffusione del relativismo etico. In aggiunta si può notare una serie di antinomie nei processi e nelle richieste di conoscenza: moltiplicazione delle opportunità di informazione e di formazione e creazione di nuove forme di analfabetismo e di nuove marginalità; elevazione dei livelli di cultura generale e di competenze per l'accesso al mondo del lavoro e parcellizzazione che ostacola ogni tentativo di sintesi; potenzialmente personalizzante e al tempo stesso generatrice di consumo passivo da parte soprattutto degli strati più deboli della popolazione; fattore di pluralismo, ma anche all'origine del relativismo etico.

Questa situazione della realtà sociale contemporanea si riflette sui sistemi di istruzione, dando luogo a uno stato di crisi endogena. Seguendo, quale filo conduttore del discorso, il tema del rapporto educazione-società, il volume presenta scenari e modelli dell'educazione che si sono sviluppati e intrecciati in passato per dare quindi ampio spazio alla discussione sulle condizioni dell'educabilità e della socialità nella realtà contemporanea.

Il testo costituisce una introduzione molto valida alla dimensione sociale dei processi educativi nelle nostre società della conoscenza. Molte sono le ragioni che giustificano tale conclusione, ma ne voglio sottolineare due: anzitutto il respiro ampio che l'Autrice ha dato alla sua riflessione, non restringendo l'analisi alla scuola, ma estendendola anche all'extra-scuola, sia in senso diacronico che sincronico, in modo da comprendere anche il nonformale e l'informale; l'essere riuscita a mostrare come esistano anche oggi la necessità e la possibilità di educare le nuove generazioni e quindi la necessità del compito che spetta alla sociologia dell'educazione.

G. MALIZIA