

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 22 - n. 3 Settembre-Dicembre 2006

EDITORIALE

3

ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE (IeFP) IN ITALIA: EVOLUZIONE STORICA E QUADRO ATTUALE

FRANCESCO MOTTO

Fatta l'Italia, la scuola cattolica ha fatto gli italiani

17

GIUSEPPE BERTAGNA

Dall'istruzione tecnica e professionale al sistema educativo dell'istruzione e formazione professionale. Note storiche, pedagogiche e ordinamentali

24

DANIELA PAVONCELLO

La sperimentazione nazionale dei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale

56

SANDRO FERRAROLI

L'orientamento in Italia: la proposta COSPES

82

MICHELE PELLEREY

Il sistema di formazione professionale trentino

106

CONTRIBUTI AL DIBATTITO

GIULIO M. SALERNO

L'istruzione e formazione professionale nel vigente ordinamento costituzionale

133

PAOLO BOTTA

La governance dell'istruzione e della formazione professionale

151

EUGENIO ZUCCHETTI <i>La domanda di formazione del mondo del lavoro nei confronti dei giovani</i>	169
GUGLIELMO MALIZIA - MARIO BECCIU - ANNA RITA COLASANTI RENATO MION - VITTORIO PIERONI <i>Allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere allo specchio. Condizione attuale e prospettive di futuro</i>	190
CLAUDIA MONTEDORO <i>Le risorse umane della formazione professionale: generazioni a confronto</i>	220
GIORGIO ALLULLI <i>Ricostruire il rapporto scuola-formazione-impresa attraverso i Poli formativi</i>	233
DOMENICO SUGAMIELE <i>Un sistema educativo per lo sviluppo di una "società attiva"</i>	241

ELEMENTI DI PROSPETTIVA

MICHELE COLASANTO <i>Elementi di sistema della Istruzione e Formazione professionale nelle Regioni</i>	253
DARIO NICOLI <i>Proposta di percorsi formativi emergente dalle sperimentazioni</i>	264

SCHEMARIO: Rapporti / Libri

RENATO MION <i>I giovani del 2005: "Esploratori senza frontiere tra opportunità e rischi". Il 6° Rapporto Nazionale EURISPES sulla condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza (seconda parte)</i>	287
---	-----

La scelta dei contenuti del presente editoriale mira ad accompagnare coloro che sono interessati a riflettere su alcuni aspetti fondamentali del sistema educativo di istruzione e formazione che, attualmente, sono oggetto di nuove proposte di riforma.

Innanzitutto si esplicitano alcune motivazioni che giustificano l'attualità del tema monografico sviluppato in questo numero della Rivista "Rassegna CNOS", proponendo contributi di carattere storico, di attualità e di prospettiva per affermarne l'urgenza di una sua realizzazione anche in Italia.

In secondo luogo vengono richiamati, in forma sintetica, i punti di forza e di debolezza del sistema educativo di istruzione e di formazione che risultano maggiormente affrontati durante i numerosi dibattiti che si sono svolti durante l'ultimo decennio, per chiederci se l'accelerazione sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione, voluta dall'attuale maggioranza parlamentare, sia la vera o la prima urgenza per l'innovazione del nostro sistema educativo.

Seguono, infine, alcune prime e provvisorie considerazioni sui contenuti degli articoli relativi a tale materia, approvati dal Consiglio dei Ministri attraverso lo strumento della Finanziaria 2007.

1. Un numero monografico sul (sotto)sistema dell'Istruzione e della Formazione professionale (IeFP)

1.1. Perché un numero monografico su un tema che sembra superato?

Quando, nel novembre del 2005, è stato progettato il tema del presente numero monografico riguardante il (sotto)sistema dell'Istruzione e della Formazione professionale in Italia, l'attenzione prevalente era centrata sulla valutazione dei punti di forza e di debolezza del nuovo ordinamento complessivo delineato dalla legge 53/03 e dalla relativa decretazione. Oggi, ad un solo anno di distanza, questa valutazione sembra lontana. L'attenzione appare rivolta più al sistema (impropriamente detto) scolastico che al sistema educativo di istruzione e formazione e, all'interno di questo cosiddetto sistema scolastico, più alla urgenza di estendere il tempo della

obbligatorietà oltre gli otto anni di età indicati nell'art. 34 della Costituzione che alla cura delle numerose criticità ampiamente segnalate dai dibattiti di questo decennio.

La forte attenzione al "biennio", inoltre, sembra voler significare la volontà di superare la distinzione tra il (sotto)sistema dei licei e il sotto(sistema) dell'istruzione e della formazione professionale per riproporre un sistema scolastico contenente sì una vasta gamma di opportunità formative di carattere formale, informale e non formale, atte all'acquisizione delle competenze di base, che contribuiscono alla realizzazione personale, alla cittadinanza attiva e all'inserimento lavorativo, ma viziato di scolasticismo. Anche l'attuazione del nuovo Titolo V della Costituzione, dove la competenza delle Regioni è concorrente con lo Stato in materia di Istruzione ed è invece esclusiva in materia di Istruzione e Formazione Professionale, resta sullo sfondo e il riferimento alla Formazione Professionale Iniziale avviene più per evidenziarne le criticità o per richiamarne la sola funzione di contrasto della dispersione scolastica e non per acquisirla come parte integrante del complessivo sistema educativo di istruzione e formazione nonché base necessaria di ulteriori percorsi formativi di carattere professionalizzante, distinti (non separati) da quelli liceali.

Tuttavia, nonostante il cambiamento di sensibilità e di attenzioni, il tema oggetto del presente numero di Rassegna CNOS, a nostro giudizio, rimane ancora attuale; sono molti, infatti, a sostenere la necessità di avviare in Italia un organico percorso professionalizzante. La conferma viene, oltre che dalle ripetute indicazioni europee e internazionali, anche dalle attuali caratteristiche dell'offerta scolastica e formativa italiana.

1.2. L'offerta scolastica e formativa in Italia

L'unica novità in sperimentazione, oggi, tra quelle previste dalla legge 53/03 per il secondo ciclo, è rappresentata dalla possibilità, offerta agli allievi in uscita dalla scuola secondaria di primo grado, di frequentare percorsi formativi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale (IeFP), in alternativa a quelli previsti dalla scuola secondaria superiore. Purtroppo resta del tutto residuale l'offerta formativa erogata nell'istituto dell'apprendistato per l'espletamento del diritto – dovere di istruzione e formazione.

La scuola secondaria superiore italiana, infatti, ha mantenuto sostanzialmente invariato fino ad oggi l'assetto organizzativo e curricolare raggiunto durante gli anni Novanta del secolo scorso, quando, dopo ripetuti fallimenti dei tentativi di compiere la riforma per via legislativa, furono messe in ordinamento per via amministrativa le sperimentazioni nazionali assistite dell'istruzione tecnica (progetti "Ambra", "Ergon", "Igea", ecc.) e dell'istruzione professionale ("Progetto '92"), cui si sono aggiunte anche varie sperimentazioni promosse autonomamente dalle scuole (le cosiddette maxisperimentazioni) o dal Ministero della Pubblica Istruzione (MPI), dando vita ad una generale proliferazione di indirizzi sperimentali. Il Ministero,

ancora oggi, predispone ogni anno oltre 700 “seconde prove” per gli esami di Stato.

La scelta della via amministrativa di quel decennio ha fatto sì che i piani di studio più modificati siano stati soprattutto quelli degli indirizzi tecnici e professionali (il più noto è il citato “Progetto ‘92” che ha radicalmente rinnovato l’istruzione professionale di Stato, rendendola però, per molti aspetti, simile all’istruzione tecnica) e molto meno quelli dell’istruzione classica, scientifica e magistrale.

Dopo un periodo di riforme attuate attraverso la via amministrativa, l’Italia è passata ad una fase di elaborazione legislativa di carattere ordinamentale. Il dibattito che ha impegnato le ultime due Legislature (XIII e XIV), si è concentrato soprattutto sulla riorganizzazione complessiva del sistema scolastico e formativo, inglobando, nei progetti di riforma, anche la formazione professionale iniziale di competenza regionale che, fino a quel momento, era rimasta sostanzialmente estranea al sistema scolastico. Come si sa, è stato approvato un primo modello di ordinamento regolato dalla legge 30/00, Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell’istruzione, che però è stata abrogata da una successiva legge, la 53/03, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale, la cui applicazione, tuttavia, per il secondo ciclo, avverrà a partire dall’anno scolastico 2008/2009.

In pratica, fino ad oggi, un giovane che, dopo la scuola secondaria di primo grado, decide di proseguire gli studi nella scuola secondaria superiore, si trova a dover scegliere tra percorsi che sono “quinquennali” (solo l’indirizzo enologico dura sei anni); di questi, alcuni sono a carattere generalista e propedeutico agli studi superiori (liceo classico, scientifico, artistico, linguistico sperimentale, pedagogico); altri – e sono numerosissimi – hanno carattere specialistico (istituti tecnici, professionali e d’arte applicata); questi ultimi, però, mentre in passato consentivano l’ingresso diretto nel mondo del lavoro, dopo la liberalizzazione degli accessi universitari del 1969, sono divenuti, in molti casi, canali di scorrimento verso gli studi superiori.

Se, invece, dopo la scuola secondaria di primo grado, un giovane si orienta su corsi più professionalizzanti, può frequentare attività programmate dalle Regioni che sono imperniate sulla proposta di percorsi formativi sperimentali triennali di Istruzione e Formazione Professionale. Nell’anno 2003, infatti, tre mesi dopo l’approvazione della legge 53/03, lo Stato, le Regioni e gli altri soggetti rappresentati nella Conferenza Unificata (Province, Province autonome, Comuni, Comunità montane), in attesa della definizione giuridica e organizzativa complessiva di tutto il secondo ciclo, hanno sottoscritto un Accordo-quadro per la realizzazione di una offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale.

L’Accordo era necessario per più ragioni.

Innanzitutto perché era stata soppressa la legge sul prolungamento dell’obbligo di istruzione al primo anno della scuola secondaria superiore ed era stato introdotto, in sostituzione di tale obbligo, il “diritto all’istruzione e

alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età". La legge 53/03 interpretava in un modo nuovo l'obbligo di istruzione, affermandone l'esigibilità da parte del soggetto e consentendone l'assolvimento anche in ambiti diversi da quello scolastico. L'offerta di percorsi formativi di istruzione e formazione professionale anticipavano, in via sperimentale, l'ordinamento del secondo ciclo che prefigurava un sistema educativo di istruzione e formazione, articolato in un (sotto)sistema dei licei e in un sotto(sistema) di istruzione e formazione professionale che includeva anche la formazione professionale iniziale di competenza regionale. In altre parole, anche la formazione professionale iniziale era riconosciuta per la sua valenza educativa e non era ridotta alla sola valenza addestrativa. La medesima legge 53/03, inoltre, recepiva il quadro istituzionale disegnato dal Titolo V rinnovato della Costituzione, che riconosce alle Regioni la competenza legislativa esclusiva nelle materie della istruzione e della formazione professionale, riservando allo Stato la sola definizione dei "livelli essenziali delle prestazioni" che le Regioni devono garantire per assicurare l'omogeneità di tutta l'offerta formativa in campo nazionale. Va precisato, tuttavia, che questo profondo cambiamento di carattere ordinamentale è solo agli inizi.

In conclusione, oggi, per i giovani che sono in età compresa tra i 14 e i 18 anni ci sono tre possibilità.

C'è l'offerta della scuola secondaria superiore, che è sostanzialmente quella degli anni Novanta, almeno fino all'anno scolastico 2008/2009 e accoglie una percentuale altissima di allievi (il 97% dei giovani si iscrive alla scuola secondaria superiore, secondo il MPI, anno 2006).

C'è l'offerta del sistema della formazione professionale iniziale di competenza regionale, che è stata rinnovata profondamente attraverso la proposta di percorsi formativi triennali e quadriennali, tuttora in sperimentazione. I percorsi iniziano dopo la scuola secondaria di primo grado e, al momento, stanno registrando un numero crescente di allievi (oltre 72.000 allievi nell'anno 2004/2005, secondo il 2° monitoraggio attuato dall'ISFOL nel 2006). Va precisato, però, che il numero di iscritti sarebbe stato di gran lunga superiore se si fossero stanziare risorse finanziarie adeguate alla domanda. Detti percorsi sperimentali, pur sottostando alla competenza esclusiva delle Regioni, fanno parte oggi, a pieno titolo, del sistema educativo di istruzione e formazione, la cui unitarietà è garantita dal raggiungimento delle finalità del medesimo Profilo educativo, culturale e professionale (PECUP) che lo studente deve conseguire in uscita dal secondo ciclo, a prescindere dal percorso seguito, liceale o professionale: "Il secondo ciclo, finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, è finalizzato a sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale" (legge 53/03, art. 2, comma g).

C'è, infine, la formazione per quei giovani che optano per l'istituto dell'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e

formazione (art. 48 del D. Lgs. 276/03). Nel corrente anno, pur essendo censiti circa 50.000 minori, risultano in formazione solamente 6.500 giovani, di cui 2.000 circa nella sola Provincia di Bolzano (Monitoraggi regionali 2006). Il quadro appena abbozzato mette in evidenza lo squilibrio tutto italiano tra una offerta di percorsi lunghi, quinquennali, generalmente orientati agli studi superiori ed una scarsa offerta formativa flessibile e professionalizzante.

2. Punti di forza e di debolezza del sistema educativo di istruzione e formazione oggi

La carenza di una offerta formativa professionalizzante e flessibile (triennale, quadriennale e aperta a percorsi superiori non accademici) non è la sola anomalia del sistema scolastico e formativo italiano, anche se, a giudizio di molti esperti, è uno – se non il primo – dei punti di debolezza del nostro sistema educativo di istruzione e formazione.

Durante l'intenso dibattito che si è sviluppato nelle due precedenti legislature, dibattito percepito da molti "estenuante", sono emersi con sufficiente chiarezza sia gli aspetti positivi e di eccellenza formativa del nostro ordinamento, aspetti che sono stati recentemente richiamati anche dal Ministro della Pubblica Istruzione alla VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione della Camera dei Deputati (29 giugno 2006), sia vari nodi che dovranno essere sciolti perché il nostro sistema formativo sia efficace. Può essere utile richiamarli ancora, pur in forma schematica, per valutare meglio la portata dei provvedimenti in corso.

Sono stati evidenziati e documentati i limiti del modello della scuola media unica e le patologie derivanti dall'insuccesso scolastico, dalla demotivazione all'apprendimento e dagli abbandoni che alimentano il fenomeno della dispersione, soprattutto nel periodo tra i 14 e i 16 anni, particolarmente in alcuni indirizzi degli istituti secondari superiori.

Sono stati segnalati gli effetti negativi derivanti da una disarticolata e carente offerta a carattere professionalizzante, non riconducibile a filiera formativa che dalla formazione professionale iniziale si apre alla formazione superiore non accademica in una prospettiva di formazione per tutto l'arco della vita.

Più volte il dibattito ha richiamato l'attenzione sulla necessità di promuovere iniziative per motivare il corpo dei docenti e dei formatori che soffrono ormai le contraddizioni per la caduta di un loro ruolo prima ancora di una carente retribuzione.

È stato lanciato l'allarme sullo scarso orientamento dei giovani e delle famiglie verso le discipline di carattere scientifico (matematica, fisica, chimica...) e sulla scarsa attenzione data alla valorizzazione della cultura del lavoro come parte formativa e non aggiuntiva di ogni percorso formativo, eppure necessaria per correggere la scuola italiana, definita da molti come la scuola del libro.

Più in generale, si è sottolineata la carenza di un moderno sistema di valutazione; le istituzioni scolastiche e formative, inoltre, lamentano gli scarsi

mezzi per rendere operativo l'istituto dell'autonomia; anche il divario con il mondo del lavoro non è ancora colmato in maniera adeguata da soluzioni efficaci pur emergendo significativi modelli organizzativi sperimentali quali i distretti formativi, i campus, i poli formativi...; il pluralismo delle istituzioni formative, infine, anziché essere potenziato rischia di depauperarsi, pur nella consapevolezza generale che è questa scelta che permette il coinvolgimento di tutte le risorse della società civile per vincere la sfida educativa del nostro tempo.

Per completezza vanno ricordati anche due convincimenti diffusi: la persuasione che le riforme più efficaci passano attraverso la valorizzazione dei processi che diventano la vera linfa dell'ordinamento, pur necessario ma non autosufficiente e la sfida del tutto "inedita" del ruolo strategico che le Regioni hanno in materia di riforma del sistema educativo di istruzione e formazione, dopo che i Decreti Bassanini prima e il nuovo Titolo V della Costituzione poi hanno affidato loro una serie molto rilevante di competenze.

3. I principali provvedimenti per innovare l'ordinamento del sistema educativo di istruzione e formazione

A questo punto è utile chiedersi come le forze politiche hanno affrontato le varie criticità segnalate da questo lungo dibattito.

C'è, in verità, chi ha definito il periodo delle ultime due legislature una "festa normativa". La metafora allude, con fondamento, a giudizio di molti, alla molteplice e contraddittoria normativa prodotta, trasformando il sistema scolastico e formativo in un cantiere sempre aperto e generando molta confusione nelle famiglie e tra lo stesso personale docente e dirigente.

3.1. La situazione scolastica e formativa fino agli anni Duemila

L'esperienza italiana degli otto anni di istruzione obbligatoria è durata dal 1962 fino agli anni duemila. L'anno 1962 è stato giustamente considerato da molti come l'anno della svolta storica perché l'Italia "fu la prima in Europa a offrire il completamento dell'obbligo mediante un corso secondario, gratuito e uguale per tutti fino al quattordicesimo anno di età, come prescrive la Costituzione" (M. Dei, 2000), superando in via definitiva il doppio binario allora vigente, la scuola di avviamento e la scuola media.

Dopo il conseguimento della licenza media, fino agli anni duemila, ai giovani veniva proposta una offerta educativa che si reggeva soprattutto su due ordinamenti: il sistema scolastico e la formazione professionale iniziale di competenza regionale.

La scuola secondaria superiore avanzava un'ampia proposta, che successivamente è stata rinnovata, soprattutto, come richiamato sopra, dalle riforme attuate per via amministrativa.

L'offerta della formazione professionale di competenza regionale, disciplinata dalle leggi n. 845/78 e n. 196/97, indirizzava ad una via professionalizzante

quei giovani che, dopo la (ex) scuola media, sceglievano percorsi formativi più brevi del quinquennio o la formazione all'interno dell'istituto dell'apprendistato, riformato e rilanciato soprattutto dalla legge n. 196/97. La legge 845/78 prevedeva anche il dialogo tra il mondo scolastico e formativo, rendendo possibili i rientri nei percorsi scolastici e delineando specifiche misure per quei giovani che erano privi del titolo della licenza media. La non attuazione di quei provvedimenti è tra le cause della "incomunicabilità" tra il mondo scolastico e formativo che resta, ancora oggi, un problema da risolvere.

3.2. L'intensa produzione normativa tra il 2000 e il 2006

È soprattutto nella fase 2000-2006 che si è sviluppato un intenso processo riformatore che ha coinvolto sia il sistema scolastico che quello formativo. Lungo le due Legislature la classe politica ha tentato di ridisegnare l'intero sistema scolastico e formativo. Nella definizione del progetto complessivo, i punti di maggiore contrasto si sono concentrati sulla individuazione della soglia dell'istruzione obbligatoria per tutti (14, 15, 16, 18 anni) e sulle modalità di attuazione di tale obbligatorietà.

I provvedimenti adottati, infatti, sono stati molto differenti, se non opposti, nella indicazione dell'età ma, soprattutto, nella attuazione del dettato costituzionale, sottolineando o l'obbligo di istruzione o, in alternativa, il diritto all'istruzione e alla formazione. Il problema, ancora aperto, evidenzia che l'accentuazione dell'una o dell'altra opzione rimanda ad una diversa visione della problematica.

Tra il 1999 e il 2001 il Governo dell'epoca innalzava (di un anno in prima applicazione, di due anni a regime) l'obbligo di istruzione e proponeva ai giovani, successivamente, un inedito obbligo di frequenza di attività formative fino a 18 anni, che poteva essere assolto in percorsi anche diversi da quelli scolastici, quelli cioè realizzati dal sistema della formazione professionale di competenza regionale o nell'esercizio dell'apprendistato.

Nel 2002 il Governo successivo, attraverso la legge 53/03 e il D. Lgs. n. 76/05, provvedeva a ridefinire ed ampliare l'obbligo scolastico e l'obbligo formativo nel diritto-dovere di istruzione e formazione professionale per almeno 12 anni, permettendo, dopo otto anni di scuola obbligatoria, gratuita e uguale per tutti, la scelta di proseguire la propria formazione in percorsi anche diversi da quelli scolastici (formazione professionale di competenza regionale o nell'apprendistato).

L'attuale Governo ripropone l'innalzamento dell'obbligo di istruzione per almeno dieci anni obbligatorio e finalizzato a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età, rimandando a dopo i 16 anni le scelte nella formazione professionale o nell'apprendistato. La proposta è contenuta nell'articolo 68 del Disegno di Legge Finanziaria e le misure economiche per il 2007, approvata dal Consiglio dei Ministri il 29 settembre 2006.

4. Il provvedimento Disegno di Legge Finanziaria e le misure economiche per il 2007. “Altri interventi a favore del sistema dell’istruzione” (art. 68)

Numerosi sono i temi affrontati nel Disegno di legge finanziaria: l’innalzamento di due anni di istruzione obbligatoria, interventi in materia di edilizia scolastica, proposte di pieno utilizzo degli ambienti scolastici, gratuità parziale dei libri di testo, servizi destinati ai bambini tra i 24 e i 36 mesi di età, riorganizzazione dell’Istruzione e della Formazione Tecnica Superiore (IFTS), riorganizzazione dei centri territoriali permanenti per l’educazione degli adulti e i corsi serali.

Dal momento che valutazioni più approfondite saranno possibili solo dopo l’approvazione definitiva del provvedimento, in questa fase ci limitiamo a poche e provvisorie considerazioni, soffermandoci solo sulla proposta dell’innalzamento dell’obbligo di istruzione.

4.1. Un processo di riforme senza la condivisione dei vari schieramenti

Le considerazioni essenziali fin qui svolte mettono in evidenza come il sistema educativo di istruzione e formazione si sia riformato soprattutto attraverso processi sperimentali o strumenti impropri (legge finanziaria o collegati) e non attraverso leggi condivise da tutti gli schieramenti politici. Oggi le riforme su istruzione e formazione sono diventate prerogativa di una maggioranza parlamentare e non frutto di intese di tutti gli schieramenti, denominate più comunemente intese bipartisan.

Le ultime due riforme, la legge 30/00 e la legge 53/03, invece, attuate attraverso un intenso dibattito che ha impegnato le intere Legislature, non sono state applicate pienamente a causa dell’alternanza delle maggioranze parlamentari. Da un decennio, le proposte di riforma dei rispettivi Governi e Parlamenti sono oggetto di continue modifiche ad opera dei Governi e Parlamenti successivi. Ne è prova, soprattutto, il problema della soglia e della modalità di assolvimento dell’istruzione obbligatoria, sottoposta a continui cambiamenti che generano disorientamento nei giovani e sfiducia nelle istituzioni. È auspicata da molti la necessità di superare questa frenesia di cambiamenti che ha coinvolto il sistema educativo nel suo complesso, per progredire con gradualità a partire dalle situazioni reali.

4.2. L’inizio del processo riformatore con l’innalzamento dell’istruzione obbligatoria

Vari esperti hanno ripetutamente evidenziato che le riforme più urgenti debbono essere indirizzate a coinvolgere quei giovani che attualmente stanno fuori dal sistema educativo di istruzione e formazione e, immediatamente dopo, quelli che stanno dentro, a cui si devono fare proposte valide a sostegno di un efficace apprendimento.

Questa istanza è stata ripresa anche dal Ministro della Pubblica Istruzione il 29 giugno 2006 in occasione della Audizione sulle linee programmatiche del

suo dicastero alla VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione della Camera dei Deputati. Il Ministro, nell'annunciare che il contrastare la dispersione è la madre di tutte le battaglie, sviluppa la seguente riflessione: il tasso di passaggio dei licenziati della scuola media alla scuola superiore ha raggiunto il 97%, con un andamento in ulteriore crescita. La situazione, dunque, è molto diversa da quella degli anni settanta, quando l'obbligatorietà dell'istruzione era lo strumento principe, simbolico e fattuale, per forzare la resistenza di quote ancora importanti delle famiglie ad investire nell'istruzione lunga dei figli. Oggi il nostro problema è quello di quel 25% di 14-18enni che alle superiori ci è andato, ma poi le ha abbandonate o ne è stato espulso.

Alla luce di queste considerazioni sono molti a chiedersi se il provvedimento approvato dal Consiglio dei Ministri il 29 settembre 2006 vada in questa direzione dal momento che l'enfasi sembra tutta concentrata nell'introdurre un biennio scolastico unico, voluto da molte forze dell'attuale maggioranza e da alcune organizzazioni sindacali, pur rivelatosi già pieno di criticità, tra le quali primeggia la dispersione. Parecchi si domandano, anche, se l'accelerazione sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione rispetto ad altre criticità sia da considerare la prima emergenza da fronteggiare per rinnovare il sistema educativo di istruzione e formazione nel suo complesso.

4.3. Obbligo scolastico, obbligo di istruzione, obbligo formativo, diritto all'istruzione e alla formazione: precisazioni

Il provvedimento adottato dal Consiglio di Ministri il 29 settembre 2006 propone l'innalzamento dell'obbligo di istruzione per la durata di 10 anni, annunciando così una discontinuità rispetto alla normativa vigente che prevede la graduale attuazione del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione per 12 anni. A parere di molti, le due formulazioni hanno non solo significati diversi ma riflettono anche approcci differenti.

La Costituzione parla di "istruzione inferiore obbligatoria" senza fare riferimento al tipo di istituzione in cui questa può e deve essere impartita. La dizione "obbligo scolastico" circoscrive il luogo di assolvimento dell'obbligo stesso alla sola fattispecie scolastica che si riduce quindi alla scuola statale ed alla scuola paritaria. Spesso, chi propone tale prospettiva tende a considerarla equivalente all'espressione "istruzione obbligatoria", ma tra le due vi è una notevole differenza visto che il dettato costituzionale si riferisce al diritto di riferimento (l'istruzione, appunto), mentre la dizione "obbligo scolastico" si riferisce al luogo in cui questo diritto deve essere obbligatoriamente esercitato ed assolto.

Sia la proposta di innalzamento dell'obbligo scolastico, sia l'introduzione del diritto-dovere di istruzione e formazione si riferiscono al citato articolo 34 della Costituzione, là dove si parla di "istruzione inferiore obbligatoria" fissata, circa la sua durata, in almeno otto anni. Ambedue le prospettive prevedono un prolungamento dell'obbligatorietà di almeno due anni – nel caso dell'obbligo scolastico – e di quattro anni per il diritto-dovere di

istruzione e formazione. La normativa riferita all'obbligo scolastico comprende anche una nuova fattispecie, ovvero l'obbligo di frequenza di attività formative, una versione successiva e meno vincolante (non valgono le sanzioni previste per l'istruzione obbligatoria). Pur carente di strumenti sanzionatori, il suddetto obbligo introduce un fattore di notevole rilevanza giuridica e fattuale, ovvero il pluralismo delle opportunità, indicate nel sistema di istruzione scolastica, nel sistema della formazione professionale di competenza regionale e nell'esercizio dell'apprendistato. Si tratta di un'innovazione rilevante che viene ripresa in modo quasi identico nella legge 53/03 e nel successivo D. Lgs n. 75/05.

La dizione "diritto-dovere all'istruzione e alla formazione" rappresenta una nuova formula linguistica attraverso cui si ricomprende sia l'istruzione obbligatoria sia l'obbligo formativo, o, più esplicitamente, questi sono "ridefiniti ed ampliati" come diritto all'istruzione e formazione e correlativo dovere. Tale espressione intende quindi introdurre un principio di reciprocità tra la Repubblica e il cittadino in forza del quale quest'ultimo risulta sempre "obbligato", ma anche titolare di un diritto di scelta tra le opzioni differenti e quindi viene riconosciuto il principio secondo cui la pluralità di scelte è funzionale alla migliore estrinsecazione del diritto alla crescita umana e culturale. Allo stesso tempo, la Repubblica è tenuta, nelle sue articolazioni, a corrispondere alle domande di iscrizione espresse dal cittadino e dalla relativa famiglia, predisponendo le condizioni per favorire la libertà di scelta delle persone e quindi per porsi al servizio delle stesse, e non viceversa. In altre parole, viene affermata l'esigibilità del diritto-dovere all'istruzione e formazione da parte del soggetto e il suddetto diritto può essere esercitato, dopo otto anni di istruzione obbligatoria, anche in percorsi diversi da quelli scolastici.

4.4. Un biennio di istruzione non ordinamentale

Il testo approvato dal Consiglio dei Ministri evidenzia una prima e chiara scelta. Il biennio di istruzione obbligatorio e gratuito non ha un carattere ordinamentale. Non è, in altre parole, terminale e conclusivo con l'esame di Stato. Si propone, quindi, un biennio inserito nei percorsi scolastici e formativi esistenti – ma rinnovato per prevenire la dispersione – e i rispettivi percorsi hanno la finalità di far conseguire all'allievo un titolo di scuola secondaria superiore o una qualifica professionale, riconosciuta a livello nazionale e corrispondente al II livello europeo ECTS, con percorsi di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età.

4.5. Istruzione e formazione: obbligo o diritto?

La volontà di estendere l'obbligatorietà dell'istruzione risiede, secondo molti, nell'esigenza dello Stato di impartire ai propri cittadini un livello di istruzione minimo, in modo da realizzare l'uguaglianza delle opportunità. L'obbligo è quindi in funzione della parità, quella di offrire le stesse chances a tutti i cittadini. Di qui la spinta ad elevare la soglia di questa obbligatorietà: da 14 a 15, 16, 18 anni.

Fondate obiezioni tuttavia ormai rilevano che assolvere ad un obbligo non significa che tutti riescono ad assolverlo allo stesso modo. L'equazione obbligo = parità di opportunità è sempre più messa in discussione oggi. La riuscita personale e professionale richiede altri interventi.

Una visione più moderna del problema porta a sottolineare che oggi l'istruzione e la formazione si rivelano come l'ascensore che porta alle migliori opportunità. Compito dello Stato è, soprattutto nell'attuale società della conoscenza, garantire il diritto all'istruzione e alla formazione delle persone come esercizio attivo di cittadinanza, e non più solo come vincolo, promuovendo incentivi e facilitazioni perché tale diritto individuale possa essere esercitato per tutta la vita e non solo per il periodo dell'obbligo. Questa prospettiva, se scelta, permetterebbe di superare il decennale dibattito su quando deve terminare l'obbligatorietà per tutti e di ipotizzare quella molteplicità di proposte che rispondono in modo più adeguato alla diversità dei giovani e del loro modo di apprendere, molteplicità inserite comunque in un quadro ordinamentale e di sistema.

4.6. Anziché un biennio unico, un biennio fondato sulla equivalenza formativa dei percorsi

Il programma elettorale dell'Unione ha sancito di portare a 10 anni l'istruzione obbligatoria, rispetto agli attuali otto anni.

Pur ritrovando un ampio consenso sulla necessità di innalzare il livello di istruzione e formazione dei giovani, l'impianto del provvedimento approvato dal Consiglio dei Ministri è apparso a molti ancora legato alla motivazione che era propria degli anni Sessanta del secolo scorso, quella cioè di forzare la domanda di scolarizzazione da parte delle famiglie.

Se il dibattito parlamentare apporterà miglioramenti al provvedimento, trasformando la proposta di innalzamento del livello di istruzione di un biennio da biennio scolastico unico a biennio unitario e differenziato, fondato cioè sulla equivalenza formativa dei percorsi e sulla pluralità dei soggetti che vi operano, la proposta potrebbe rivelarsi il male minore.

Sono stati ampiamente documentati, infatti, i limiti dell'attuale biennio concepito come somma di un'area di discipline comuni e un'area di indirizzo. L'equivalenza formativa dei percorsi, invece, punta al raggiungimento di standard di competenze, a prescindere dai percorsi intrapresi.

Va sottolineato anche che il cammino di collaborazione tra Stato e Regioni attraverso lo strumento degli Accordi è andato nella direzione della definizione delle competenze da raggiungere e non dell'elencazione delle discipline da apprendere (Conferenza Stato-Regioni del 15.01.2004 per la definizione degli standard formativi minimi e Conferenza Stato-Regioni del 5 ottobre 2006 per la definizione degli standard minimi delle competenze tecnico professionali relativi ai percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale).

C'è, infine, l'auspicio di vari che nelle attuali forze politiche non abbia a prevalere l'ansia perversa dell'azzeramento esplicito o larvato di quanto svolto prima, ma quello di valorizzare le esperienze positive maturate in diverse zone

del Paese negli ultimi anni, proprio in riferimento all'offerta formativa indirizzata a giovani nella fascia di età tra i 14 e i 18 anni. I dati finora raccolti da vari monitoraggi attuati in alcune Regioni e dai due monitoraggi dell'ISFOL attestano la positività della proposta.

Sarebbe auspicabile, quindi, proprio per evitare di riproporre la denunciata festa normativa, che si avviino vari e differenziati progetti sperimentali di bienni atti a prevenire la dispersione, inseriti negli indirizzi scolastici e professionali esistenti e, soprattutto, varrebbe la pena che dopo un realistico lasso di tempo, si accertasse la loro efficacia attraverso solide verifiche. È necessario, in altre parole, evitare l'errore commesso in questi anni di non considerare il processo riformatore in atto ed iniziarne uno nuovo senza aver prima proceduto ad una profonda valutazione di quello esistente. La sperimentazione di questi modelli, agganciati anche a esperienze sperimentali già in atto attraverso i percorsi formativi triennali, permetterebbe di irrobustire il processo di innovazione non solo dei percorsi formativi ma, gradualmente, anche di quelli scolastici, superando così quell'immobilismo che sembra affliggere, ormai da decenni, molta parte dell'offerta scolastica.

4.7. L'apporto della formazione professionale iniziale

La riduzione della formazione professionale di competenza regionale alla sola funzione di recupero della dispersione, infine, appare del tutto datata e superata. Diverse ragioni oggi spingono ad affermare che l'Italia ha bisogno di un solido sistema di istruzione e formazione professionale a partire dalla formazione professionale iniziale.

Una prima motivazione è legata alle esigenze del mondo del lavoro. Ricerche anche recenti mettono in evidenza una richiesta, su base 100, di 60 giovani qualificati, 30 diplomati e 10 laureati; questa domanda viene soddisfatta prevalentemente attraverso la dispersione scolastica ed i lavoratori immigrati. Di qui la ragionevolezza di quanti sostengono che anche in Italia si deve avviare una scansione lunga e flessibile del percorso professionalizzante, non omologata alla formazione scolastica ma distinta da quella generale liceale prima e universitaria dopo, capace di garantire sia una solida formazione "di soglia" o di "cittadinanza" sia di competenze sociali e professionali da spendere nella società e nel mondo del lavoro.

Una seconda motivazione è legata alla storia del nostro Paese. In Italia la formazione professionale iniziale ha operato da decenni e continua tuttora ad agire a favore degli adolescenti, svolgendo per essi un'azione educativa e formativa sia per quelli che intendono entrare nel mondo del lavoro, sia per quelli che, dopo un percorso formativo professionalizzante intendono rientrare in quelli scolastici, sia, infine, di recupero di quanti non riescono a conseguire un titolo superiore all'obbligo.

Una terza motivazione è di ordine educativo. L'utenza, oggi, è sempre più disomogenea e caratterizzata dalla presenza di stranieri. Il sistema educativo non può continuare ad offrire paradigmi culturali comuni, deve sempre meno proporre modelli omologanti e sempre più rispondere alle sfide della

differenziazione, attraverso la stipula di un patto pedagogico che rimette al centro la motivazione all'apprendere. A una utenza differenziata si deve rispondere con una offerta formativa "plurale", più vicina sia ai vari stili di apprendimento che ai mondi vitali degli adolescenti. Il sistema della formazione professionale iniziale può concorrere alla pluralità dell'offerta formativa perché vanta ormai un curriculum adeguato alle attese formative degli adolescenti di oggi. Il suo progetto formativo, infatti, pur perseguendo la medesima finalità educativa dei percorsi liceali, si distingue perché assume la "cultura del lavoro" come fondamento educativo e culturale e professionale, privilegia la didattica che sa integrare preparazione di base ed esperienza operativa, coinvolge gli allievi in compiti-problemi reali e progressivi per stimolarne l'apprendimento, sviluppa l'insieme delle loro potenzialità secondo un disegno di educazione globale della persona. Il suo approccio, pertanto, è pienamente formativo e non meramente addestrativo. In quanto servizio di interesse pubblico appartiene a pieno titolo all'unico sistema educativo di istruzione e formazione.

In conclusione, la proposta che va nella direzione della "sola offerta scolastica" sarebbe una riforma che coinvolgerebbe solo quel 3% che di allievi che o beneficiano di altre opportunità formative, i percorsi formativi triennali, la formazione nell'apprendistato, oppure non beneficiano di alcuna opportunità perché sono fuggiti. Per questi ultimi è veramente illusoria l'introduzione di qualsiasi obbligo!

Il numero è articolato in tre parti.

La prima parte vuole offrire al lettore spunti sulla storia dell'istruzione e della formazione professionale in Italia salesiana e non, per passare poi all'attualità attraverso l'approfondimento di alcuni temi: la situazione dell'istruzione e formazione professionale desunta dal Secondo Rapporto di monitoraggio dell'ISFOL del giugno 2006, lo sviluppo della problematica della governance dell'istruzione e della formazione professionale, una proposta di servizio e di percorsi di orientamento, la descrizione di un modello organico di istruzione e formazione professionale (Provincia di Trento) per ricavarne stimoli all'affermazione del medesimo sistema in Italia.

La seconda parte è scritta da più prospettive.

I vari contributi spaziano dall'attenzione al destinatario, chiedendoci quali caratteristiche possiede l'allievo che frequenta i percorsi formativi sperimentali triennali, al formatore che è la risorsa principale per assicurare la qualità e l'efficacia del servizio, alle soluzioni organizzative che si stanno realizzando nei territori per facilitare il dialogo tra il mondo

In questo numero

formativo e quello del lavoro, al confronto del sistema italiano con esperienze europee esemplari per ricavarne opportune indicazioni. Non può mancare, tra i contributi, una riflessione attenta alla rilevanza del nuovo Titolo V della Costituzione sul governo del sistema educativo di Istruzione e Formazione

La terza parte contiene due proposte.

La prima è indirizzata soprattutto alle Regioni che sono impegnate a realizzare legislazioni di seconda generazione per declinare le competenze loro affidate dal nuovo Titolo V della Costituzione. Il contributo si spinge a proporre una legge "idealtipo".

La seconda è legata ai percorsi formativi sperimentali triennali. Dopo l'analisi dell'esperienza, l'autore passa alla elaborazione di un progetto per continuare a "costruire" ... e non a demolire.

Nello schedario si propone la conclusione (II parte) dell'interessante analisi di quanto emerge dal Rapporto Eurispes sui giovani del 2005.

Fatta l'Italia, la scuola cattolica ha fatto gli italiani¹

FRANCESCO MOTTO²

Parole chiave:
Giovani;
Adolescenti;
Salesiani;
Don Bosco;
Riforma Gentile;
Torino

La scuola cattolica in Italia ha una storia complessa e variegata. In età moderna, molti ordini e congregazioni, dal Cinquecento in poi, si dedicarono all'educazione della gioventù. Ma è l'Ottocento il secolo che ha conosciuto la maggiore fioritura, soprattutto a nord, tra Piemonte, Lombardia e Veneto, di una vasta schiera d'istituti maschili e femminili impegnati sul terreno dell'istruzione. Significativo è il caso delle scuole professionali, di cui don Bosco fu instancabile promotore.

Quando lo Stato ignorava l'istruzione professionale, i Salesiani e i Giuseppini formavano tecnici e specialisti, contribuendo all'industrializzazione dell'Italia del nord.

1. DON BOSCO E LE PRIME SCUOLE PROFESSIONALI

Don Bosco non fu certamente né il primo né l'unico a promuovere le scuole professionali in Italia. Ma l'epoca in cui diede l'avvio a quest'esperienza, la fama di educatore che raggiunse già in vita, l'alto numero d'istituti e collegi da lui fondati ne fanno una "pietra miliare" nella storia dell'istru-

¹ Il contributo è liberamente tratto da: "30 Giorni della Chiesa e del Mondo", n. 3, Marzo 2006.

² Direttore Istituto Storico Salesiano.

zione professionale. Basti pensare che la prima legislazione relativa agli istituti professionali nel nostro Paese è del 1912, mentre don Bosco aveva iniziato a creare laboratori artigianali già a partire dal 1853.

Il quadro storico in cui nacquero le prime scuole fondate da don Bosco è quello della Torino di metà Ottocento: una città in grande crescita, che raddoppia in pochi anni il numero dei suoi abitanti. Una città in cui il fenomeno dell'immigrazione dalle campagne assume proporzioni notevoli. Giovani di tutte le età vi approdano in cerca di fortuna e spesso cadono preda dello sfruttamento del lavoro, vivono in alloggi malsani, sono per lo più abbandonati a se stessi. Don Bosco cerca di dare risposte concrete a queste difficoltà. L'Oratorio di Valdocco è all'inizio un luogo di aggregazione domenicale per lo svago e la formazione religiosa. Ma ben presto don Bosco comprende che questo non basta. Per dare un futuro ai tanti giovani che lo frequentavano occorre insegnare loro un lavoro. E così, nel volgere di un decennio, nasce la prima, embrionale, esperienza di quella che diventerà decenni dopo una vera scuola professionale: sei laboratori interni all'Oratorio, dove i ragazzi potevano apprendere, nel giro di uno o due anni, un mestiere: fabbro, sarto, falegname, tipografo e via dicendo. Contemporaneamente, don Bosco accoglie i ragazzi nell'Oratorio, dando loro vitto e alloggio per il tempo necessario allo svolgimento dell'apprendistato.

In quegli anni tumultuosi di preindustrializzazione, non esistevano occasioni per formarsi al di fuori delle regole selvagge di un mercato del lavoro precario e mal pagato. Insegnare un mestiere in un ambiente sereno e sicuro, al riparo dallo sfruttamento, significava per don Bosco "salvare" i suoi ragazzi dalla precarietà, offrire loro l'opportunità di guadagnarsi il pane onestamente, formarsi una famiglia, diventare "buoni cristiani e onesti cittadini" come soleva dire e scrivere. Perciò la sua era un'opera importantissima di prevenzione sociale, un contributo prezioso a una società in rapida evoluzione, un'attenzione a tutto il percorso formativo della persona, non escluso un inserimento non selvaggio nel mondo del lavoro. Don Bosco giunse spesso a patrocinare i contratti tra i suoi ragazzi e i datori di lavoro, che prevedevano precisi obblighi e doveri da entrambe le parti. Un'opera sindacale *ante litteram*.

Naturalmente, Don Bosco non poteva fare tutto da solo... Dovette avvalersi di collaboratori, anche se era sempre stato un lavoratore instancabile, proveniva da una famiglia contadina e da giovane aveva fatto molti mestieri manuali. E soprattutto sapeva comunicare non solo i contenuti dell'apprendistato, ma anche l'amore al lavoro ben fatto, la serietà dell'impegno, e non per il puro e semplice guadagno. Per questo ebbe sempre molta cura della formazione dei suoi insegnanti. Con l'inizio della sua Congregazione, il ruolo dei maestri di "arti e mestieri" fu man mano assunto da fratelli laici, i "coadiutori", che si consacravano a questo compito così delicato.

Pochi anni dopo nacque anche una scuola di tipo "umanistico" all'interno dell'Oratorio, che cominciava dagli ultimi anni delle elementari e arrivava fino al ginnasio, a cui accedevano ragazzi di condizione medio-bassa. In questa scuola si formarono le prime vocazioni da cui nacquero i Sale-

siani. Ma gli studenti e gli “artigiani-apprendisti” a Valdocco condividevano la stessa vita. E qui già s'intravede un'idea centrale della pedagogia di don Bosco: che il percorso della formazione professionale abbia pari dignità di quello della scuola “umanistica”, non sia cioè una scuola di “serie B” o addirittura di “serie C”, ma una scuola a pieno titolo, anche se con finalità diverse. Una visione che non sempre è stata condivisa dallo Stato, che a fatica è riuscito a passare dall'esigere dal ragazzo l'“obbligo dello studio” al “diritto allo studio” da parte dello stesso ragazzo.

2. IL CONTESTO POLITICO SOCIALE IN CUI SI SVILUPPÒ L'OPERA DI DON BOSCO

Lo Stato Sabauda senza dubbio comprese e apprezzò l'importanza delle scuole di don Bosco e lui ebbe cura di mantenere sempre buoni rapporti con le autorità civili, sia locali che nazionali, da cui ottenne spesso finanziamenti ed elargizioni, anche se rimase sempre geloso della propria libertà in campo educativo e preferì, di norma, far ricorso alla beneficenza dei privati. Tale collaborazione per altro non significò condivisione di scelte politiche, dal momento che sul modo di fare l'Unità d'Italia don Bosco la pensava diversamente dai vari Cavour, Rattazzi, Lanza... che pure lo ammiravano, gli raccomandavano ragazzi, magari anche parenti.

Quest'apprezzamento, dopo l'introduzione dell'obbligo scolastico e la nascita della scuola statale, non solo perdurò, ma le occasioni d'intervento per don Bosco si moltiplicarono. La legge Casati, del 1859, che segna la data di nascita della scuola pubblica in Piemonte e in Lombardia – e che successivamente sarebbe diventata la legge organica della scuola italiana per sessant'anni, fino alla riforma Gentile – imponeva il principio dell'obbligo dell'istruzione scolastica elementare per tutti. E assegnava ai Comuni il compito di organizzare scuole primarie sul territorio. Ma nei primi decenni l'applicazione della legge fu difficile e faticosa. I comuni erano impreparati, mancava il personale, erano carenti le risorse economiche, non c'era organizzazione. Perciò molti enti pubblici chiesero aiuto a don Bosco, e le richieste furono così numerose che i Salesiani poterono soddisfarne una percentuale minima. Già nei primi anni dall'entrata in vigore della legge, precisamente dal 1863 al 1872, a don Bosco fu affidata la gestione di un certo numero di scuole elementari pubbliche in Piemonte e Liguria. Il Comune, stipulando un contratto, s'impegnava a fornire i locali – che spesso erano conventi requisiti a seguito della legge Rattazzi –, a garantirne la manutenzione, a pagare gli insegnanti, e don Bosco assumeva, in piena libertà, l'onere della gestione diretta della scuola. Don Bosco entrò così a pieno titolo anche fra i protagonisti dell'applicazione dell'obbligo scolastico, e diede un importante contributo alla sua progressiva attuazione, considerata anche l'inadeguatezza dei Comuni ad affrontare i pesanti problemi di un analfabetismo che caratterizzava la fascia più larga della popolazione complessiva del nuovo Stato. Da questo momento in poi la sua opera educativa si dividerà in due filoni: quello dell'istruzione artigianale e quello della scuola primaria o gin-

nasiale, con qualche rara eccezione nel campo dei licei, come quelli di Alassio e Valsalice. Ma il suo obiettivo rimane sempre quello dell'elevazione culturale e religiosa dei figli del popolo. E questo non in competizione, ma in sincera collaborazione con le autorità civili.

Queste nuove scuole furono organizzate sul modello dell'Oratorio di Valdocco, furono concepite come collegi per alunni interni cui venivano forniti vitto e alloggio. E si svilupparono prestissimo. A Valdocco, per esempio, i sei alunni ospitati nel 1847 erano divenuti 35 nel 1852, 115 nel 1854, 400 nel 1860, 600 nel 1862. Toccarono quota 800 quando ancora era vivo il Fondatore, divisi, come dicevo, tra studenti e artigiani. Ed è stato, quello del collegio, il modello prevalente fino agli anni Cinquanta del secolo XX in Italia, anche perché la diffusione delle scuole non era capillare sul territorio. Per dare un'idea del fenomeno, si consideri che dall'Ottocento al primo dopoguerra in Italia i Salesiani hanno fondato circa 250 collegi, a fronte di una richiesta esorbitante, almeno dieci volte superiore: il nostro archivio storico è colmo di richieste con cui si chiede alla Congregazione di fondare l'una o l'altra scuola; e provenivano dal mondo ecclesiastico così come da quello civile. In questo primo decennio del secolo si stanno celebrando decine di centenari di opere salesiane in Italia e all'estero, con ampi riconoscimenti della società civile, per il servizio reso ai propri concittadini sia nell'ambito della scuola umanistica, sia in quello della scuola professionale – un po' il fiore all'occhiello –, come anche in altri ambiti educativi – oratori, centri giovanili, parrocchie, attività di tempo libero... Non per nulla il Rettor Maggiore è continuamente nominato cittadino onorario di città italiane e straniere.

3. EVOLUZIONE DELL'ISTRUZIONE PROFESSIONALE NEL TEMPO

A partire dal Capitolo generale del 1886, vivente don Bosco, i Salesiani si posero il problema di riformare i laboratori fondati negli anni Cinquanta, per trasformarli in vere e proprie scuole professionali, capaci non solo di insegnare rapidamente un mestiere, ma anche di offrire una più ampia cultura generale e un'acquisizione di competenze necessarie alle fasi successive del lavoro. Le ragioni furono diverse. Erano gli anni della trasformazione di Torino in una città industriale, e i tradizionali mestieri artigiani cominciarono a entrare in crisi; la Chiesa, con la "*Rerum novarum*" del 1891, aveva dato grande importanza alla questione sociale; la stessa legislazione civile spingeva nella direzione di una formazione più completa del lavoratore. Si cominciò così a dividere il tempo-scuola in ore dedicate alla formazione culturale e altre consacrate all'apprendimento del lavoro. Fra l'altro, proprio sulla spinta dell'enciclica, i Salesiani inseriscono nei loro programmi un corso di "Sociologia" in cui si dà spazio a temi come i diritti del lavoratore, lo sciopero, i caratteri e gli errori del capitalismo e del socialismo, e altri argomenti legati alla "questione sociale".

Alla morte di don Bosco, nel 1888, le scuole di "arti e mestieri" salesiane erano 14. Nel 1910 erano già 53. Questo per dare un'idea anche statistica

dell'incidenza sulla formazione dei giovani che ebbero queste scuole in quegli anni. Non dimentichiamo che sono gli stessi anni in cui milioni di italiani emigrano per sfuggire alla povertà e alla fame. Lo sviluppo industriale dell'Italia fu reso possibile anche per la presenza di queste maestranze, che non era lo Stato a formare, né le industrie, ma enti privati come i Salesiani e gli altri ordini religiosi impegnati in quegli anni sullo stesso terreno.

La legge del 1912, con cui lo Stato regolamentò per la prima volta l'insegnamento scolastico professionale, fissando le grandi linee di separazione fra tutte le istituzioni che formavano l'aggrovigliata matassa dell'istruzione professionale, recepì molto dall'esperienza salesiana e da altre analoghe iniziative dovute all'opera di Congregazioni religiose. Non va dimenticato che la legge Casati non aveva neppure nominato le scuole di arti e mestieri e che lo Stato, per tutto l'Ottocento, non aveva mai ritenuto di doversene occupare seriamente. Oltretutto, la legge del 1912 e il successivo regolamento del 1913 non sortirono effetti significativi a causa della Grande Guerra. Fornirono però degli indirizzi cui anche i Salesiani si adeguarono, per esempio quello di equiparare il monte ore dedicato alla cultura generale a quello riservato all'attività professionale vera e propria.

Nel 1902 fu approvata la legge che proibiva il lavoro minorile. Ne seguì anche una polemica contro i Salesiani, accusati di gestire "opifici industriali" e non vere e proprie scuole, cioè di sfruttare il lavoro dei propri studenti. Questo nasceva dal fatto che i lavori eseguiti nella "cittadella" di Valdocco in parte erano immessi nel mercato e in parte servivano alle esigenze della comunità educativa; quindi vi era una vera e propria produzione di beni di consumo. I libri stampati nella tipografia erano, ad esempio, i libri stessi che utilizzavano gli studenti dell'Oratorio: tra essi moltissimi erano i titoli usciti dalla penna stessa di don Bosco – basti pensare alla *Storia d'Italia*, alle molte operette catechistiche e pedagogiche, al fortunato libricino che spiegava il sistema metrico decimale da poco introdotto in Italia. La polemica, per quanto capziosa e anche ricorrente, spinse i Salesiani nel primo decennio del Novecento a orientarsi sempre più verso una riforma dei programmi. Così le originarie scuole di "arti e mestieri" fondate da don Bosco assunsero la forma di vere e proprie scuole professionali, che duravano cinque anni e tendevano a offrire una formazione più completa, non solo un apprendistato. Comunque, al di là di qualche polemica locale e isolata, le opere dei Salesiani in genere riscuotevano più apprezzamenti che critiche. Già nell'Esposizione italiana di Torino del 1884, lo *stand* dei laboratori di don Bosco aveva destato impressione, per la professionalità dimostrata. E in quella del 1910, un giornalista della *Stampa*, certamente non tenero con le opere cattoliche, scrisse: "Noi, come ogni visitatore equanime e sincero, potremo trarre conclusioni ben confortate da speranze di un risveglio intelligente e razionale delle nostre maestranze, quando i sistemi adottati in queste scuole e i loro principi pratici vengano attuati su larga scala nell'educazione ed istruzione operaia". Era insomma un invito allo Stato a prendere esempio dal modello salesiano.

4. LA SITUAZIONE DELLE SCUOLE PROFESSIONALI DALLA RIFORMA GENTILE AL SECONDO DOPOGUERRA

La riforma Gentile fu tutta concentrata a consacrare il ruolo dei licei e non considerò la formazione professionale come una scuola di “pari dignità” con gli indirizzi umanistici. Con Gentile, il liceo diventa la scuola per eccellenza, la “fucina” della classe dirigente del Paese. Il resto perde d’importanza. È un’impostazione che in parte pesa ancora oggi sulla scuola italiana. È meglio che il proletariato resti proletariato, così si pensò anche in ambito non liberale. Solo Gramsci e Mondolfo protestarono contro questa tenuta al ribasso della classe popolare. Tentativi di correggere il tiro negli anni successivi non sortirono effetti importanti. Perciò, durante il fascismo, la scuola professionale rimase per così dire in un “limbo” legislativo per lo Stato. E così anche durante il Ventennio le scuole salesiane, e non solo, continuarono la loro esperienza, lavorando in un ruolo di “supplenza” rispetto allo Stato, ma rappresentando anche uno spazio di libertà educativa importante nel Paese. Vero è che il Ministro Bottai, nella *Carta della scuola* del 1939, tentò di correre ai ripari, assegnando un ruolo più significativo alle scuole tecniche e professionali, ma questa volta lo scoppio della Seconda guerra mondiale rese lettera morta la riforma.

Negli anni Cinquanta, con il *boom* economico, furono promossi dallo Stato molti corsi di “addestramento al lavoro” in conseguenza della richiesta del mercato del lavoro, allora in grande espansione. Anche la legge sull’apprendistato del 1955 fu comunque un episodio piuttosto circoscritto. Poi venne la scuola media unica, nel 1963, e una generale diffusione dell’istruzione, molto più ampia che in passato. Ma le scuole hanno sempre risentito dell’impostazione gentiliana, almeno fino alla prima riforma globale del sistema dell’istruzione professionale, per la quale si deve attendere la legge n. 845 del 1978. Vale forse la pena di rilevare qui come la formazione professionale in Italia abbia continuamente cambiato il Ministero di riferimento: si è assistito a un costante balletto fra la Pubblica istruzione e i Ministeri economici – Agricoltura, Industria, Lavoro... – a riprova della costante mancanza di unitarietà fra istruzione scolastica e formazione professionale.

5. IL RUOLO DELLE OPERE SALESIANE OGGI

Rispetto all’Ottocento, sono radicalmente cambiate le condizioni economiche, sociali e culturali, ma l’opera educativa – e non solo scolastica – di don Bosco mi sembra quanto mai attuale. La presenza salesiana in alcune zone del mondo, come vari Paesi dell’America Latina, dell’Asia e dell’Africa, segue un modello ancora molto simile a quello originario di don Bosco: insegnare un mestiere e, nel contempo, formare la persona, in modo integrale. Ma restiamo all’Italia di oggi, dove l’abbandono scolastico è una piaga nient’affatto sconfitta, e dove spesso approdano alle scuole salesiane di for-

mazione professionale ragazzi che hanno fallito in percorsi formativi di tipo liceale, tecnico o che addirittura non hanno completato la scuola dell'obbligo. Chi si occupa di loro? I nostri educatori, salesiani e collaboratori laici, quando li ricevono nelle loro classi, passano spesso un anno intero soltanto a cercare di rimotivarli allo studio, all'impegno anche culturale, facendo capire che in un mercato del lavoro selettivo come quello attuale, una formazione globale e armonica è ancora più necessaria di ieri e che l'epoca "del martello e del cacciavite" è ormai superata. Per fare questo occorrono tempi lunghi, un impegno serio, insegnanti che si coinvolgano umanamente e spiritualmente nella vita dei ragazzi, sul modello di don Bosco. Gli studenti delle scuole di formazione professionale di oggi, per l'ambiente da cui a volte provengono, per le precedenti esperienze negative in campo scolastico, sono spesso i più difficili da seguire. Per questo si vuole continuare a essere presenti nella società, collaborando con le istituzioni, e si chiede allo Stato di investire risorse nella formazione e istruzione professionale, perché non torni a essere un mero apprendistato – con conoscenze destinate a diventare obsolete in pochi anni – ma sia una vera "scuola del lavoro" nel senso più pieno del termine, come la intendeva don Bosco. A ragione è stato definito un antesignano terapeuta di quella malattia che sempre più avrebbe creato dicotomia fra scuola e lavoro. Don Bosco ha portato la "scuola nell'officina" e non tanto l'"officina nella scuola"; dunque un modello educativo che promuove allo stesso tempo maturazione umana, socializzazione e professionalizzazione, vale a dire una crescita armonica della personalità.

6. LA FORMAZIONE PROFESSIONALE GESTITA DAI SALESIANI OGGI IN ITALIA

Nel 1995-96, i Salesiani avevano oltre 600 corsi e circa 13.700 allievi. Oggi i corsi sono 1.500 e gli alunni oltre 26mila, sia pure con forti disparità fra le diverse aree del Paese. Fra l'altro assistiamo oggi in Italia, come nella Torino dell'Ottocento, all'ingresso nella formazione professionale di molti immigrati di "seconda generazione", nati e cresciuti in Italia. Quindi l'esigenza di promuovere seriamente questo tipo di scuola è sempre urgente. Purtroppo alcune Regioni tagliano continuamente fondi a queste scuole e non sembrano disposte a promuoverle. E tolgono così a tante famiglie il diritto di fare una scelta importante per i figli: la scelta di un percorso formativo che ha pari dignità con quello "liceale", senza che per questo debba necessariamente assomigliargli nella forma o nei contenuti. L'Italia di oggi e del domani ha bisogno anche di chi dispone di abilità logico-operative e non solo di quelle logico-verbali, di chi apprende in via induttiva e non solo deduttiva. Ne va del futuro del nostro Paese e delle nostre famiglie che hanno diritto di dare un futuro sereno ai propri figli.

Dall'istruzione tecnica e professionale al sistema educativo dell'istruzione e formazione professionale. Note storiche, pedagogiche e ordinamentali

Parole chiave:
Sistema formativo;
Istruzione;
Formazione
professionale;
Diritto dovere;
Costituzione;
Percorsi; Campus;
Poli; Titoli

GIUSEPPE BERTAGNA¹

Prima, storicamente, nacque, come è noto, l'università. L'istruzione superiore, nelle forme di unione di studenti e/o di professori. Dopo, grazie ai Gesuiti e ai loro collegi, si affermò il liceo, come strada intermedia che preparasse all'università. Il liceo andò poi a costituire il nerbo di ciò che comunemente, da quasi due secoli, si chiama scuola secondaria o scuola media. Scuola secondaria perché non semplicemente primaria, cioè empirica, popolare, che dà le basi del sapere, ma riflette criticamente sul sapere stesso per impadronirsene in maniera più profonda. Scuola media perché socialmente pensata proprio per le classi medie, entrate in gioco quando i collegi liceali destinati originariamente all'aristocrazia si aprirono anche alla classe media, quella dei buoni borghesi.

Il modello culturale coltivato in queste scuole era quello messo a punto nell'umanesimo: filologia, lingue e cultura classiche, poi filosofia. Il settecento renderà "scolastico" (nel doppio senso che anche oggi questo termine suggerisce) questo paradigma classicista. L'ottocento lo perfezionerà, depurandolo dei suoi ornamenti più retorici e artificiali.

¹ Università di Bergamo, Dipartimento di scienze della persona.

Accanto al percorso scuole secondarie/medie università, riservato alle classi sociali privilegiate, nacque, quindi, la strada parallela delle scuole popolari, elementari, tecniche e professionali, destinate naturalmente al popolo e alla piccola-media borghesia². Il popolo da sottrarre all'analfabetismo e la media-piccola borghesia all'insufficiente qualificazione professionale, invece necessaria in una economia in grande sviluppo come è stata quella europea dal 1820 in avanti. Questo percorso parallelo, in realtà, dovuto, negli ultimi secoli, alle iniziative di carità educativa e assistenziale soprattutto della Chiesa cattolica, agli impegni sociali del filantropismo illuministico e alla lungimiranza della borghesia liberale coinvolta negli incipienti processi dell'industrializzazione, aveva una tradizione molto più antica, che si radicava nelle corporazioni medievali.

La riforma Casati del 1859, quella che costituì l'*imprinting* del sistema di istruzione e di formazione italiano, non fuoriuscì, valuta la storiografia, da questo schema.

Dopo la scuola elementare al massimo quadriennale per il popolo, infatti, istituì il percorso di serie A (ginnasio liceo) che portava all'università, per l'aristocrazia e l'alta e media borghesia. Accanto al liceo, prevede la possibilità offerta alla piccola borghesia di inviare i figli, dopo l'elementare, alle scuole tecniche triennali e poi agli istituti tecnici, all'inizio quadriennali. Un percorso sociale e culturale considerato di serie B, rispetto al precedente. Il primo a pieno titolo "secondario", con una *paideia* classicista. Il secondo, sviluppo della scuola elementare popolare, che non rivendicava nemmeno la qualificazione di "scuola secondaria", ma che anche al suo livello più alto, l'istituto tecnico, non usciva dalla "primarietà", dal legame con l'empirico, con la manualità, la popolarità.

La riforma Gentile del 1923 semmai ampliò questa divisione. Aristocratico sul piano culturale, il piccolo borghese Gentile non poteva tollerare che il modello formativo classicista fosse svilito da indulgenze qualitative e da complicità di volgare scambio sociale. Dando un dispiacere a quella borghesia che costituì l'ossatura del fascismo, volle il percorso di serie A del liceo classico davvero intellettualmente di serie A, con un classicismo che non fosse stinto e miniaturizzato e con una selettività dei migliori che fosse rivendicata. Al punto che il fascismo smonterà anno dopo anno questo elitismo della cultura e delle intelligenze che si trasformava nel programma "poche scuole, ma buone e severe", rassicurando le sue classi sociali di riferimento sul fatto di poter transigere sul rigore degli studi e di poter distribuire ugualmente titoli "secondari e superiori" con generosità.

Accanto al percorso di serie A, la riforma Gentile istituì un percorso di serie B costituito dal liceo scientifico e dai due istituti tecnici (il commerciale e il geometra-agrimensore) che riportò sotto la responsabilità della

² G. BERTAGNA, *Cultura e pedagogia per la scuola di tutti*, La Scuola, Brescia 1992.

Pubblica istruzione e che non mancò di qualificare come appartenenti all'istruzione "secondaria".

Consacrò, infine, a percorso di serie C, lasciandolo addirittura fuori dall'istruzione secondaria, la ricca galassia di scuole tecniche e professionali che erano promosse sul territorio da Comuni, imprese, associazioni commerciali, enti e privati, ecc., destinate ai figli della piccola borghesia e dell'aristocrazia operaia e contadina. Scuole popolari, appunto, a mano a mano si ampliava la platea di gente non aristocratica e alto borghese che era coinvolta nei processi di trasformazione e sviluppo economico della società italiana. Ma vediamo più da vicino le caratteristiche di questo percorso formativo storicamente parallelo a quello liceale³.

1. IL MODELLO PREFASCISTA DELL'ISTRUZIONE TECNICA E PROFESSIONALE

Secondo un modello che si è precisato a partire dai primi tentativi di regolazione legislativa del 1912-1913, l'istruzione tecnico-professionale è, come è noto, usando un linguaggio attuale, sempre stata frutto dell'incontro e della collaborazione sistematica tra istituzioni pubbliche centrali (*Stato, con le sue scuole*), amministrazioni comunali (*enti territoriali*), professionisti, industria e sindacato (*mondo del lavoro*). Per esempio, l'istituto tecnico industriale di Vicenza, fondato dall'industriale Alessandro Rossi, è del 1878. Tra il 1859 e la fine del secolo molti altri istituti tecnici e professionali gemmarono dalle esperienze imprenditoriali e dalle iniziative dagli enti territoriali.

Il D.R. 22 marzo 1908, n. 187, per esempio, determinava il contributo statale a favore delle Province, dei Comuni e delle Camere di commercio che chiedevano di istituire scuole tecniche e professionali. Le scuole professionali di arti e mestieri avevano una antica tradizione locale, venivano spesso promosse autonomamente dalle imprese e, poi, inserite dagli enti pubblici e dai vari Ministeri (dell'Economia, della Marina, dell'Agricoltura, ecc.) nel circuito istituzionale, Sud compreso (e con una ricchezza sorprendente).

Esse, inoltre, proprio perché più flessibili ed elastiche in tutto (per gli ordinamenti, per i docenti, per gli orari, per gli strumenti didattici, per i collegamenti con le aziende), facevano temibile concorrenza agli istituti tecnici, molto più flessibili dei nostri attuali, ma anche, allo stesso tempo, allora, molto più strutturati rispetto alla parallela e multiforme istruzione professionale⁴.

³ Per un discorso più completo, cfr: BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Ed. Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

⁴ ZAMAGNI V., *Istruzione tecnica e cultura industriale nell'Italia post unitaria: la dimensione locale*, in *Innovazione e sviluppo. Tecnologia e organizzazione fra teoria economica e ricerca storica (sec. XVI-XX)*, Atti del II Convegno Nazionale 4-6 marzo 1993, Bologna 1996, p. 626.

L'istruzione tecnica e professionale, in altri termini, ha trascorso i suoi momenti di più alto prestigio proprio quando poteva contare su un diffuso radicamento territoriale che coinvolgeva non soltanto gli enti locali, ma anche le imprese, le associazioni professionali, le Camere di commercio, gli artigiani. Quando si riteneva in tutti i sensi innovativo collegare l'insegnamento con il lavoro, sia nel senso di eseguire organi e pezzi di macchine con gli studenti in fabbrica o al massimo in appositi laboratori (lo scledense ing. Alessandro Rossi fece intervenire il suo socio e collaboratore Ernst Stamm, che aveva realizzato il lanificio di Piovene, al I Congresso degli Ingegneri nel 1872 proprio per difendere questo principio⁵), sia nel senso che i docenti degli istituti tecnici e professionali dovevano essere persone anche con responsabilità lavorativa diretta nelle fabbriche (l'ing. Luigi Magrini, per esempio, dopo aver fatto le scuole tecniche ed essersi diplomato al *Regio Istituto Tecnico Superiore*, il Politecnico, fondò la sua azienda elettrotecnica nel 1887, ma insegnò per 25 anni anche meccanica e disegno delle macchine nell'istituto tecnico industriale del Comune di Bergamo).

A favore di un'istruzione tecnico-professionale strettamente connessa alla sfera degli interessi produttivi delle imprese, all'azione degli enti territoriali e ai bisogni delle comunità professionali, nella seconda metà degli anni Venti, si pronunciano, peraltro, e in più occasioni, autorevoli rappresentanti della Confindustria e delle Confederazioni sindacali. Fino all'estate del 1928, del resto, la maggior parte dell'istruzione tecnico-professionale dei giovani non fa nemmeno parte delle materie di competenza del Ministero della Pubblica Istruzione e, quindi, dei progetti di riordinamento del sistema scolastico statale.

La riforma Gentile aveva, per così dire, quasi rafforzato questo quadro. Aveva staccato dall'Istituto tecnico, infatti, le sezioni industriale e agraria, che erano state incorporate nelle scuole professionali dipendenti dal Ministero dell'Economia nazionale, aveva trasformato la gloriosa sezione fisico-matematica (senza latino) degli istituti tecnici nel nuovo liceo scientifico (con molto latino) ed aveva diviso il corso superiore dell'istituto tecnico solo in due rami, commercio e ragioneria, da un lato, agrimensura, dall'altro.

Restavano del Ministero dell'Economia nazionale gli Istituti superiori di agraria e di Scienze economiche e commerciali (le future Facoltà di agraria e di economia e commercio) a cui accedevano non solo i diplomati delle scuole tecnico-professionali dipendenti dallo stesso Ministero, ma anche quelli che avevano optato per i due rami dell'istituto tecnico gentiliano.

Quando si parla di istruzione tecnico-professionale, quindi, fino alla risistemazione fascista del settore, non ci si riferisce solo alle scuole di arti e mestieri o alle scuole per la riqualificazione operaia che cominciavano a sorgere nei diversi distretti industriali del paese. E nemmeno alla sola istruzione tecnico-professionale secondaria espressione della cosiddetta società civile e dal mondo del lavoro. Esisteva un vero e proprio sistema della istru-

⁵ LACAITA C.G., *Sviluppo e cultura alle origini dell'Italia industriale*, Le Monnier, Firenze 1973, p. 93, passim.

zione tecnico-professionale iniziale, secondaria e superiore, per la maggior parte coordinato dal Ministero dell'Economia nazionale e solo per una parte minore, quella indicata, dipendente dal Ministero della Pubblica Istruzione.

2. DAL MODELLO PREFASCISTA AL MODELLO FASCISTA

Le interferenze e le sovrapposizioni tra i due sistemi, quello della Pubblica istruzione e dell'Economia nazionale, non erano, tuttavia, com'è immaginabile, indolori.

Le competenze dei geometri gentiliani, ad esempio, interferivano non poco con quelle dei periti agrari e dei laureati degli Istituti superiori di agraria dipendenti dal Ministero dell'Economia nazionale. Il Ministero dell'Economia nazionale, tuttavia, contestava ai diplomati dell'istituto tecnico gentiliano la padronanza di autentiche competenze professionali. La scelta di introdurre il latino e di potenziare le dimensioni letterarie nei quattro anni del corso inferiore dell'istituto gentiliano confermava, infatti, la pertinenza dell'addebito, per gli esperti dell'Economia nazionale. L'accusa di fondo, in sostanza, era di aver iniziato un processo neanche troppo dissimulato di deprofessionalizzazione della formazione specifica dei periti e di aver cominciato a sostituire alle competenze professionali in senso stretto una "formazione" più che "generale" generica e verbosa, che spesso si riduceva soltanto a nozionismo. Il fatto che fosse sanzionata da un titolo scolastico formale rilasciato dallo Stato aumentava invece che risolvere il problema, perché finiva per accreditare come competente professionalmente una persona che, in realtà, non lo era, sebbene lo rivendicasse.

La portata dell'obiezione dei rappresentanti del Ministero dell'Economia nazionale, e del mondo che esprimevano, travalicava, quindi, come è facile intuire, i limiti della discussione sullo statuto professionale prima dei geometri e, subito dopo, dei ragionieri, in relazione ai laureati degli Istituti superiori di Scienze economiche e commerciali. Si estendeva non solo al merito qualitativo degli istituti tecnici usciti dalla riforma Gentile del 1923, ma metteva in discussione anche qualcosa di più rilevante. La riforma De Stefani del pubblico impiego, infatti, aveva imposto, nel 1922, il titolo di studio scolastico come criterio fondamentale per identificare le competenze necessarie per poter assumere le diverse funzioni professionali previste negli uffici statali. Tra il 1923 ed il 1929, inoltre, avevano ricevuto la protezione degli albi i titoli di studio di ingegnere, architetto, chimico, geometra, perito industriale, agronomo, perito agrario e dottore commercialista. Tra il 1933 ed il 1942 lo riceverono, a loro volta, i dottori attuari, gli avvocati e i procuratori, le professioni sanitarie.

Il messaggio di questa strategia protezionistica e pianificatoria era chiaro: per accedere alle professioni contava sempre meno la competenza professionale specifica e il riconoscimento pubblico di essa, nel libero mercato, da parte degli imprenditori, degli enti territoriali e dei "clienti", e sempre di più, invece, diventava decisiva la sanzione burocratico-ammini-

strativa dei titoli di studio scolastici statali. La scuola, in altri termini, come mezzo autosufficiente della regolazione giuridica e sociale delle professioni, ma condotta, tale regolamentazione, fornendo agli allievi più ideologia e conoscenze da *status symbol*, controllate dallo Stato, che reali competenze professionali socialmente riconosciute e culturalmente legittimate nella libera ricerca.

Le obiezioni avanzate alla fine degli anni venti dal Ministero dell'Economia nazionale sul ruolo e sul potere autoreferenziale del Ministero della Pubblica Istruzione in ordine agli statuti professionali dei geometri e dei ragionieri comportava, quindi, di fatto, se fossero state accolte, la richiesta di un ridimensionamento del ruolo e del potere dei titoli scolastici e degli Ordini professionali nella politica sociale e del lavoro nel frattempo avviata dal fascismo. Non a caso Mussolini non aderì a questa critica e diede ragione al Ministro della Pubblica Istruzione Pietro Fedele, disponendo, nel 1928, il passaggio dell'istruzione professionale secondaria e superiore ancora alle dipendenze dal Ministero dell'Economia nazionale alla responsabilità della Pubblica Istruzione.

Il passaggio dell'istruzione professionale alla Minerva si perfezionò il 15 giugno 1931 con la legge n. 889 e si incrementò negli anni successivi. Per esempio, la gloriosa Scuola per Capimastri Costruttori Edili di tradizione lombarda, avviata nel 1806, trasformata dal Comune di Milano, insieme agli imprenditori edili del capoluogo, in Scuola dei Capimastri nel 1872, passerà, nel 1939, alle dipendenze del Ministero della Pubblica Istruzione, dopo aver assunto nel 1934 il nome del capitano Carlo Bazzi, medaglia d'oro della Grande Guerra.

L'intero settore assunse l'assetto istituzionale che avrebbe conservato a lungo, tutto sommato fino agli anni sessanta, quando si assisté, da un lato, ad una nuova esplosione normativa riguardante la regolamentazione delle professioni e, dall'altro, alla conferma, anzi all'accelerazione, del paradigma deprofessionalizzante e di quello dissociativo tra cultura e lavoro, tra umanità e professione, tra competenze di base e competenze specialistiche. Il principio per cui, per l'accesso alle professioni pubbliche e private, valgono maggiormente i titoli formali di studio che le competenze professionali davvero acquisite e spendibili in modo efficace e pubblicamente riconosciuto nelle concrete dinamiche interpersonali e socioeconomiche uscì, in quegli anni, ancora più rafforzato.

Non è, perciò, dal nulla della nostra storia che si giustificano posizioni molto critiche contro il valore legale dei titoli di studio espresse, ad esempio, da Luigi Einaudi alla Costituente⁶ o da don Luigi Sturzo in numerose sue opere e in suoi continui interventi⁷.

⁶ *La Costituzione della Repubblica nel lavoro preparatorio della Assemblea costituente*, Camera dei Deputati, Segretariato Generale, Roma 1971, vol. II, pp. 1280-1281.

⁷ STURZO L., *Difesa della scuola libera*, a cura di D. Antiseri, Città Nuova, Roma 1995.

3. L'OCCASIONE CULTURALE PERDUTA

Gli anni del fascismo, dunque, avevano portato a ricercare la dignità educativa e culturale dell'istruzione tecnica e professionale non nell'approfondimento e nella valorizzazione dei suoi caratteri più specifici, bensì nella sua progressiva assimilazione nei metodi e perfino nei contenuti al modello classico liceale. Il perché di questa deriva fu anche culturale, anzi più propriamente epistemologico.

Tra ottocento e novecento, infatti, l'istruzione tecnica e professionale fu, come è prevedibile, molto influenzata dal positivismo. L'enfasi sui dati empirici portava ad una esaltazione del come si fanno le cose. Anche sul piano dell'insegnamento, l'istruzione e la formazione professionale erano, perciò, quasi ridotte ad istruzioni per l'uso, molto vicine all'addestramento operativo. La distanza tra scuola (che dovrebbe essere riflessiva e critica) e lavoro (che di fatto era acriticamente applicativo ed esecutivo) era dunque minima, soprattutto nei mille corsi di istruzione e formazione professionale promossi dalle aziende, dalle camere di commercio, dalle associazioni imprenditoriali e professionali, dagli enti locali. L'esempio, il fare, il lavorare erano le strutture formative più frequentate. Gli stessi professori erano, per lo più, capomastri, operai, tecnici, dirigenti, in ogni caso non professori come li intendiamo oggi, ma sempre gente che manteneva un rapporto strettissimo con la produzione e il lavoro e che trasformava, senza mediazioni, il lavoro e la produzione in "scuola".

Questo schema entrò in crisi soprattutto negli anni a cavallo della Prima guerra mondiale. Il dibattito su scienza e ricerca tecnologica, che allora prese un abbrivo molto deciso, ridimensionava, infatti, il ruolo centrale dei fatti, dell'esperienza, della pratica, del semplice saper fare slegato da una riflessione teorica più profonda, critica e sistematica.

Giuseppe Colombo, per esempio, ingegnere, professore al Politecnico di Milano e, soprattutto, uno dei più significativi protagonisti dell'industria elettrica nazionale (niente separazione tra insegnamento e professione, tra studio e lavoro), sottolineava, nel 1917, l'insufficienza gnoseologica del mero accertamento dei "fatti" e collegava il fenomeno alla crescente dimensione teorica che emergeva come sempre più centrale nella ricerca in ambito fisico-matematico (soprattutto atomica)⁸. Il bisogno di passare dall'"esame dei fatti" alla loro figurazione formale, simbolica, oppure, il che è lo stesso sebbene in forma diversa, di spostare l'attenzione dal come si fa a fare una cosa al perché non solo si deve fare in quel modo, ma a perché quel modo si palesa il più affidabile non solo e non tanto sul piano delle sequenze tecniche (dell'efficacia e dell'efficienza) ma anche e soprattutto sul piano logico scientifico della verità e della giustificazione di essa, emergeva come una necessità dalla stessa scienza e dalla stessa tecnica, e corrispondeva, sul piano epistemologico, ad uno spostamento nella teoria della conoscenza dall'oggetto (positivista) alle condizioni intellettuali, percettive e ma-

⁸ COLOMBO G., *Scritti e discorsi scientifici*, I, Hoepli, Milano 1934.

teriali per la sua determinazione. Del resto, la fisica quantistica costituiva quasi il modello visibile di questa transizione che non poteva più parlare di oggetto senza soggetto, di realtà senza le condizioni per determinarla, di osservatori senza “sistemi che si osservano”.

La scienza e la tecnica ordinaria, tuttavia, nel costume del tempo, erano molto lontane da queste consapevolezze. La denuncia gentiliana e crociana del dogmatismo scientifico e del carattere soltanto pragmatico-esecutivo, e non teoretico, critico-veritativo, della scienza e, a maggior ragione, della tecnica, ad esempio, non era soltanto una valutazione dell'idealismo italiano, ma trovava aperte condivisioni in molti scienziati e filosofi della scienza e della tecnica dell'epoca.

Il fatto è che, mentre un'elaborazione culturale di questi temi, era, in Italia, presente nell'idealismo, nato proprio contro il positivismo dei fatti e dell'esaltazione dell'oggettività, non si poteva dire altrettanto nel mondo scientifico e tecnico, fosse esso considerato in prospettiva accademica o, a maggior ragione, in dimensione formativa (le scuole tecnico-scientifiche) e produttiva (le aziende). Per cui, sul piano dei percorsi formativi più adatti a raccogliere le sfide culturali ed epistemologiche poste all'ingenuità oggettivistica del positivismo scientifico e tecnicistico dalla fisica quantistica, dalla tecnica più avanzata (soprattutto chimica, elettrica e elettromagnetica, ma anche meccanica) e/o dalla stessa filosofia, fu quasi gioco forza scegliere il paradigma del liceo e in particolare del liceo classico. Se la cultura liceale gentiliana, infatti, era il luogo di un apprendimento critico di consapevolezze culturali ed epistemologiche che la scienza e la tecnica invece non riuscivano ancora a tematizzare in maniera adeguata al proprio interno; e se, inoltre, era l'unico luogo scolastico nel quale non ci si accontentava di considerare valore educativo proceduralismi meccanici giustificati solo dall'efficacia e dall'efficienza, come spesso accadeva negli istituti tecnici e professionali, ma si perveniva alla problematizzazione di quelle domande di verità e di senso di chiunque volesse restare a pieno titolo “uomo” non poteva evitare, era facile concludere che anche gli istituti tecnici e professionali, se avessero voluto innalzare la loro qualità critica e il loro valore formativo umanistico, avrebbero dovuto improntare la propria azione al modello licealistico.

Era a partire da queste consapevolezze teoriche in fondo analoghe alla riformulazione idealistica del problema della conoscenza, dunque, che anche molti uomini di scienza e di tecnica come Colombo dichiaravano non più rimandabile la riforma della scuola in generale e dei contenuti di insegnamento degli istituti tecnici e professionali in particolare.

Solo che, invece di partire dai fatti e dalle operazioni professionali per ritrovare in essi la teoria, il concetto giustificato o ingiustificato, e ragionarci sopra, per poi cambiare i fatti e le operazioni, così da scoprire anche e soprattutto in questo settore che non esiste oggetto senza soggetto, realtà senza idea, osservatore senza osservato, e poi, a partire da queste “scoperte”, eventualmente giungere a formalizzazioni teoriche, filosofiche ed epistemologiche ancora più spinte, si diffuse l'idea che l'unico modo poter

promuovere criticità, epistemologia, flessibilità culturale, formalizzazione, lungimiranza, domande di senso e di verità, in ultima analisi “scienza” fosse più o meno quello di adottare i tratti della cultura prima liceale e poi universitaria, cultura che poteva di sicuro vantare una venerabile e sempre valida tradizione (la classicità, l’umanesimo) ma che non era maturata a partire dai fatti e dalle operazioni tecnico-scientifico-professionali tipiche dalla rivoluzione tecnica, economica e sociale moderna.

Si trattava, al contrario, di partire proprio da questo patrimonio d’uso indotto dalle ricadute sociali e professionali della scienza e della tecnica per giungere all’umanesimo, e non di pensare che l’unico umanesimo possibile fosse quello già collaudato dell’esperienza classica e umanistico-rinascimentale (la traduzione delle lingue classiche, la filologia, la storia, la filosofia).

Una via purtroppo nemmeno tentata nella sua complessità e sistematicità, cosicché i licei poterono continuare a vantare il loro prestigio formativo umanistico-classico, mentre gli istituti dell’istruzione tecnica e professionale rimasero per lo più confinati nel come esecutivo ed acritico che non poteva rivendicare spazi autentici di piena formatività umana e di necessaria apertura culturale.

A spiegare la gerarchizzazione esistente tra licei e istruzione e formazione professionale, inoltre, contribuì anche un altro problema, di natura sociale che si aggiunse a quello culturale-epistemologico che abbiamo appena menzionato.

Il liceo classico, disse alla Camera Giuseppe Bottai nel suo primo discorso da Ministro della Pubblica Istruzione il 17 marzo 1937, è ormai divenuto una “scuola per tutti”⁹.

Nel corso degli anni Trenta, il liceo gentiliano, infatti, appare sempre più in contraddizione con la logica sociale del regime. Era stato pensato per pochi, per selezionare la classe dirigente. Una selezione insieme di censo e di intelligenza. Aveva finito per moltiplicarsi e per costituire l’ambizione distintiva per tutti quei ceti borghesi e soprattutto piccolo borghesi che sostenevano il regime, e ai quali esso non poteva negare questo sbocco anche a costo di attenuare la serietà dell’aristocratico liceo gentiliano. Bottai, perciò, parlò di “ambizioni e prerogative di casta” rafforzate dal meccanismo selettivo della riforma Gentile che, affidando al percorso dell’istruzione classica il canale fondamentale e pressoché esclusivo di accesso all’Università, aveva di fatto accelerato la moltiplicazione dei licei a scapito di altri istituti formativi (i tecnici e i professionali), e la loro riduzione a scuole di massa.

Senza dirlo, ma ponendo le premesse per lasciarlo pensare e fare, Bottai, quindi, spingeva per una forte valorizzazione dell’istruzione tecnica e professionale legata al lavoro e alla produzione viva, tale da sottrarla a quella considerazione minoritaria culturalmente e socialmente che la circondava. Non andare tutti ai licei, ma spalmare la frequenza anche su istituti tecnici e professionali rinnovati alla radice.

⁹ BOTTAI G., *La Carta della Scuola*, Mondadori, Milano 1941².

Questo non avvenne, tuttavia, né durante gli anni di Bottai, né nel dopoguerra. L'espansione dell'istruzione tecnica e professionale fu in realtà fortissima, nei primi trent'anni di Repubblica. Ma ciò avvenne non dentro un paradigma di pari dignità educativa, culturale e sociale con i licei bensì all'interno del tradizionale paradigma gerarchico in tutti e tre gli ambiti ricordati.

Cosicché giustizia ed equità educativa, culturale e sociale significavano, da un lato, permettere al maggior numero possibile di allievi, la frequenza dei licei e, dall'altro lato, laddove questo non potesse accadere per le condizioni economiche e sociali sfavorite delle famiglie, che non potevano permettersi il lusso di contabilizzare almeno nove anni di studio dei figli dopo la scuola media, prima di averli abilitati allo svolgimento di un lavoro, improntare paradossalmente l'istruzione tecnica e professionale sul modello della cultura liceale; perfino sul piano delle metodologie di insegnamento (per esempio, il privilegio del libro di testo per l'apprendimento).

4. LA CONTINUITÀ REPUBBLICANA DEL MODELLO FASCISTA

Sebbene con le cautele di qualsiasi generalizzazione, non sembra, perciò, una forzatura ritrovare in queste vicende storiche alcune linee delle politiche scolastiche e formative successive, che, paradossalmente, permangono costanti dal regime fascista al dopoguerra repubblicano e, addirittura, alla legge 30/2000.

La prima di queste linee si riconosce nella progressiva licealizzazione dell'intero sistema dell'istruzione secondaria. Tale licealizzazione, tuttavia, avviene tramite una contemporanea e progressiva svalutazione della stessa idea liceale. Il superamento dell'opposizione tra istruzione generale teoretica e disinteressata, da un lato, e istruzione professionale tecnica e interessata, dall'altro lato, si realizza in sostanza non scoprendo l'una nell'altra, ma stingendo, se non negando, sia l'una, sia l'altra. Abbiamo così licei che si pretendono professionalizzanti e istituti tecnici e professionali che intendono confondersi con i licei non professionalizzanti. Col risultato di un doppio tradimento d'identità e di funzioni. Una propensione che comincia ben prima di Bottai, trova uno sviluppo rilevante a partire dal 1969, passa per i "Progetti assistiti" dell'Istruzione tecnica e professionale della fine degli anni ottanta e per il "Progetto Brocca" degli anni novanta e trova, infine, la propria più alta e definitiva consacrazione con la legge 30/2000¹⁰.

La seconda riguarda la conferma della tesi per cui la preparazione alle professioni è più un problema dello Stato che degli enti territoriali, in collaborazione con le imprese, le associazioni professionali, le diverse autonomie funzionali, i sindacati; e, inoltre, è più una questione di titoli di studio formali erogati dalla burocrazia scolastica che di reali e documentate compe-

¹⁰ BERTAGNA G., *La riforma necessaria. La riforma della secondaria a settant'anni dalla riforma Gentile*, La Scuola, Brescia 1994.

tenze maturate in situazione d'esercizio, socialmente e intellettualmente controllate.

La terza linea mette in evidenza come la conseguenza di questo processo espansivo della scuola-amministrazione, quasi da "apparato ideologico dello Stato", abbia portato ad accentuare il processo di separazione tra "cultura" e "lavoro (professionale e sociale)". Lo sforzo, e il proposito, di cercare di enucleare criticamente la "cultura" teorica, tecnica e pratica (etico-sociale e politica) presente, in negativo o in positivo, nella complessità di qualsiasi "lavoro", e di procedere anche all'inverso, ovvero a rintracciare le intrinseche dimensioni socio-etico-operative e tecniche della tradizionale "cultura teoretica", ha, infatti, lasciato il passo sia ad una concezione "dei due tempi" (prima la scuola e dopo il lavoro, prima la cultura generale e dopo quella professionale, prima il teorico e dopo il pratico-operativo), sia a piani di studio caratterizzati, in senso deteriore, dallo "scolasticismo" e dal "nozionismo".

Per un verso, cioè, inclini all'*eterogeneità culturale* (il di tutto un po', tipico di molti nostri piani di studio che, con l'artificio della modularità, accostano tuttora da 15 a 20 campi disciplinari; abitudine non distante da quella inaugurata dal fascismo quando, ad esempio, introdusse anche negli istituti tecnici il latino, nel corso inferiore, elementi disparati di cultura tecnica e scientifica, "cultura fascista" e, a partire dal 1938, perfino "cultura militare").

Per l'altro verso, propensi all'*astrattezza* (distanza delle eterogenee discipline inserite nei piani di studio dalle effettive dinamiche culturali di un territorio e dalle azioni concretamente esercitate dalle comunità professionali; sviluppo verticale e parallelo dei contenuti delle discipline di studio piuttosto che orizzontale ed integrato come mezzo di risoluzione di problemi dotati di senso, per definizione sempre complessi e interdisciplinari).

Per l'altro verso ancora, infine, caratterizzati dalla *predominanza delle regole* sui risultati, delle *procedure* di percorso (orari, discipline e moduli organizzativi rigidamente predeterminati da atti amministrativi) sulla qualità e sul merito dei traguardi finali.

5. UNA SCOMMESSA CULTURALE PERDUTA, MA ORA RIPROPOSTA

1945-1955. L'istruzione e la formazione entrano nella Costituzione. Diventano un diritto soggettivo delle persone. Piccoli proprietari agricoli, mezzadri, braccianti, artigiani, commercianti, lavoratori autonomi, piccoli imprenditori autonomi, muratori, manovali, piccoli impiegati locali, operai, in una parola il "popolo" finora escluso dal sapere, hanno il diritto alla scuola. Si percepisce subito che l'emergenza è costituita dalla scuola popolare. Lo confermano anche gli sforzi di Gonella in questa direzione. Emergenza della scuola popolare, tuttavia, significa anche emergenza delle scuole tecniche e professionali.

Si apre non solo un vasto dibattito sul rinnovamento del paradigma

della scuola secondaria ispirata al tradizionale classicismo. Chiosso¹¹, infatti, individua non a caso quattro posizioni a questo riguardo: a) chi difende il classicismo tradizionale, con il latino e il greco, e pretende che diventi il nuovo asse della scuola secondaria repubblicana (da Paratore a Marchesi); b) chi inclina ad ipotesi neoclassiche: l'asse della nuova cultura secondaria dovrebbe ritrovarsi nel riferimento alla cultura classica e ai classici letti in traduzione (Calogero e "Il Mondo", Augusto Rostagni); c) chi avanza la proposta di scardinare i vecchi equilibri e di individuare il nuovo asse culturale della scuola secondaria nell'umanesimo integrale in versione sia laica (neoilluministi alla Visalberghi che concepiscono la cultura come "complesso di abilità che vengono trasmesse da una generazione all'altra di un gruppo sociale in forme diverse da quelle dell'ereditarietà biologica", nella quale erano comprese le "tecnologie, le arti, le credenze mistiche e religiose, le ideologie, le generalizzazioni scientifiche non meno che i comportamenti pratici nelle relazioni familiari e sociali"¹²) sia cattolica (Aldo Agazzi: «sono dell'umanesimo perché sono dell'uomo (...) anche la scienza, la tecnica, il lavoro, la "popolarità"» (rivolto ai classicisti), mentre al neoumanesimo moderno ricordava "di non scordare che (...) devono essere di ogni umanesimo, insieme con la scienza, la tecnica, il lavoro e la socialità del popolo assunto a soggetto e coscienza di politica e di forza sociale, anche il mondo della speculazione e della bellezza, della moralità e della religione"¹³); d) chi sostiene, infine, la necessità di revisionare il tutto culturale della secondaria alla luce del neoumanesimo marxista (ma è una tesi che emergerà con più esplicitzza e anche forza solo quando il PCI passerà dal programma "prendere lo Stato" a quello di "prendere la cultura").

È senza dubbio un dibattito importante, questo sull'asse culturale della secondaria nel percorso liceal-universitario. Non era il caso di trascurarlo. Ma forse era ancora più importante quello che si avviò sulla riqualificazione della cultura popolare e, quindi, anche della cultura tecnico-professionale ad essa storicamente collegata.

Un dibattito partito dai maestri o meglio da uomini come Marco Agosti e Vittorino Chizzolini che dei maestri erano la voce attraverso un rivista come "*Scuola Italiana Moderna*" e un'editrice come "La Scuola" di Brescia. E che, nelle sue versioni più pragmatiche, non fu certo alieno da derive corporative e sindacali (occupare sempre più maestri, impiegarli non solo per la scuola elementare, ma anche per quella post elementare, quella per gli adulti, nelle scuole professionali). Ma un dibattito che, a leggerlo in prospettiva, andava oltre queste dimensioni perché coglieva un nodo fondamentale dell'asse culturale futuro del nostro sistema di istruzione e di formazione.

¹¹ CHIOSSO C., *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro sinistra*, La Scuola, Brescia 1988, pp. 130 e ss.

¹² VISALBERGHI A., *La tradizione umanistica e la cultura tecnico-scientifica*, in Terzo Congresso Nazionale di Pedagogia, Atti, Soc. Coop. Tipografica, Padova 1958, pp. 15-35, poi in *Scuola aperta*, La Nuova Italia, Firenze 1962, pp. 4 e ss.

¹³ AGAZZI A., *Teoria e pedagogia della scuola nel mondo moderno*, La Scuola, Brescia 1958, p. 441.

Cultura era soltanto quella classicista, liceale universitaria, oppure era e doveva essere e diventare cultura anche quella popolare e tecnico professionale? Era solo quella che si trovava sui libri o che poteva scaturire anche dalla vita reale della maggior parte delle persone? Il popolo minuto che cominciava a scolarizzarsi diventava colto perché acquisiva la cultura che era stata, da secoli, delle classi aristocratiche e borghesi oppure perché portava a livello secondario e quindi a livello critico riflessivo, scientifico, la propria, quella che viveva e da cui proveniva? Era un impoverimento, questa scelta, o un arricchimento non solo per il popolo, aiutato ad elevarsi, ma anche per chi popolo non era? E a quali condizioni di contenuto e di metodo didattico sarebbe stato un arricchimento?

Questo popolo, infatti, se era ancora poco scolarizzato, non era affatto incolto. Non solo perché viveva valori che la borghesia degli uffici e l'aristocrazia tradizionale aveva ormai perduto (un forte spirito di solidarietà, una vera religione del lavoro coltivata con tenacia e sacrificio, un grande senso della famiglia, il culto della tradizione morale e religiosa, la spinta ad includere ed integrare nella comunità sociale anche i *borderline*, il senso della frugalità e del risparmio, la responsabilità personale e sociale, l'industriosità nel senso di non rimandare ad altri ciò che può essere magari loro competenza, ma che può essere fatto meglio e più in fretta da sé), valori, peraltro, che saranno il propellente decisivo per ciò che è stato poi definito "miracolo economico italiano", ma non era incolto anche perché sapeva e sapeva fare sul piano tecnico-professionale molte più cose di quante ne potesse immaginare l'utente sociale medio del percorso liceo università. Ad esempio, non c'era persona del popolo, anche la più sfortunata, che non sapesse fare bene, contemporaneamente, azioni professionali tipiche del campo della viticoltura, dell'ulivicoltura, dell'allevamento, della macellazione, dell'agricoltura, della trasformazione casearia, della falegnameria, della carpenteria, delle tecniche edili, idrauliche, decorative, della meccanica (di biciclette, motociclette, macchine utensili...) ecc. Una rara apertura esperienziale fondata sul lavoro che solo il disprezzo millenario per quanto non era *otium* poteva spiegare. Perché non doveva essere possibile valorizzare questa ricchissima base di esperienze e di azioni professionali, considerarla il punto di partenza per sistemazioni teoriche e scientifiche che avrebbero portato alla riscoperta delle diverse scienze oltre che a perfezionare l'efficienza e l'efficacia delle azioni professionali in questione? Oppure considerarla il punto di partenza per più ampie riflessioni religiose, morali, sociali, letterarie, storiche e filosofiche che fossero davvero critiche, capaci di dare conto di sé, senza ingenuità logiche e dogmatismi fideistici, e di aprire alle grandi domande di senso tutti i giovani, nessuno escluso?

Molti non compresero che dietro la proposta di scuola popolare e, di conseguenza, di valorizzazione delle scuole tecnico-professionali attraverso il lavoro stava la possibilità di un radicale cambiamento di paradigma pedagogico e metodologico didattico dominante. La scommessa di giungere alla cultura anche dal basso, e di non ridurre la cultura liceal-universitaria, sé dicente alta, socializzata verso il basso, solo alle forme che essa aveva as-

sunto nella nostra tradizione, a volte, del resto, un po' troppo verbosa, alessandrina ed avvocatessa.

Molti non compresero che, in questo modo, si stava giocando la possibilità di fare italiano, storia, fisica, matematica, biologia, filosofia.. tutte le discipline insegnate a scuola, non in maniera libresco e deduttiva, ma concreta ed induttiva, non in maniera atomizzata ed astratta, ma sociale e contestuale, a partire da problemi, compiti e progetti reali invece che dai capitoli artificiali dei libri di testo. Né compresero che era in gioco il principio che non esistono materie in sé taumaturgicamente più formative di altre (si pensi alle decennali discussioni sui poteri miracolosi del latino!), ma che tutte, a tempi e modi debiti, con collegamenti opportuni e rimandi costanti ad altre prospettive disciplinari e interdisciplinari, possono essere impiegate per aumentare l'intuizione intellettuale, il gusto estetico, la socialità, la competenza operativa, il senso morale, la qualità della convivenza civile, l'abitudine a ragionare bene, a comunicare, a conferire senso in maniera non provveduta alla vita e al mondo ecc. di ciascuno.

La scommessa allora fu perduta. E fu perduta dalla pedagogia e dalla didattica prima ancora che dalla politica. La pedagogia e la didattica della cultura popolare non riuscirono, infatti, persuasivamente, a dimostrare che si potevano e si dovevano acquisire per tutti risultati formativi comuni, non già sebbene ma grazie a percorsi didatticamente e anche culturalmente differenziati.

La scommessa è ora riproposta paradossalmente dalla politica con le ispirazioni della legge delega n. 53/03 e con le disposizioni introdotte dai suoi decreti delegati: pari dignità tra i percorsi liceali e di istruzione e di formazione professionale, centralità dell'alternanza scuola lavoro come metodologia dell'insegnamento e dell'apprendimento, priorità riconosciuta in ogni età della vita alla dimensione operativa e laboratoriale (anche naturalmente tecnologica e dei nuovi mezzi di comunicazione) ai fini dell'istruzione e della formazione delle nuove generazioni, superamento del fordismo disciplinare nell'organizzazione dell'insegnamento. Sarà in grado, questa volta, la pedagogia e la didattica della cultura popolare di non perdere la scommessa per una seconda volta, e di ripresentare lo scolasticismo di sempre come segno delle sorti progressive del diritto personale di ciascuno alla massima istruzione e formazione possibile? Forse proprio l'ampiezza ma anche la necessità sempre più avvertita di questo compito potrà essere il modo più efficace per far riscoprire le virtù e i contenuti del popolarismo, e così contribuire anche a rilanciare la teoria e la pratica di una Repubblica e di un sistema di istruzione e di formazione fondati sulla sussidiarietà. Senza scambiare questo desiderio per utopia o velleità.

Ma la scommessa è riproposta anche per un'altra fondamentale dimensione che ha sempre caratterizzato l'istruzione tecnica e professionale del nostro Paese: la restituzione dell'istruzione tecnica e professionale al territorio e alle parti sociali, disposta dal Titolo V della Costituzione e dalla legge delega n. 53/03.

Vale dunque la pena di comprendere meglio le possibili novità che pos-

sono intervenire nella considerazione dell'istruzione tecnica e professionale italiana se si dovesse davvero attuare il quadro disegnato dalla normativa introdotta negli ultimi 6 anni.

6. “ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE” E “FORMAZIONE PROFESSIONALE” NELLA COSTITUZIONE DEL 1948 E DEL 2001

Cominciamo, in primo luogo, a capire se l'endiadi “istruzione e formazione professionale”, ripresa di peso dall'art. 117 della Costituzione rinnovato con la legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, e continuamente riproposta dalla legge delega n. 53/03 e dai relativi decreti legislativi esprima una realtà unitaria di riferimento costituita appunto da un sistema educativo per i cittadini dove istruzione tecnico-professionale, da una parte, e formazione professionale, dall'altra, si fondono e costituiscono una cosa sola, oppure se sia semplicemente il frutto dell'accostamento di due realtà diverse che debbano rimanere tali, l'istruzione tecnico-professionale statale che conosciamo per tradizione, per un verso, e la formazione professionale regionale, introdotta dalla legge 845/78, per l'altro verso.

6.1. Una differenza fondamentale

In questa prospettiva, è importante allora registrare che l'espressione “formazione professionale”, da sola, nella nostra Costituzione appare esclusivamente all'art. 35, co. 2, per di più con un pleonaso esplicativo interessante. Tale comma, infatti, affida alla Repubblica (si badi bene: alla Repubblica e non allo Stato, che è solo una delle componenti della Repubblica¹⁴) “la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori”.

Questo articolo, come è noto, è inserito nella Parte I, Titolo III della Costituzione, intitolato ai *Rapporti economici*. Si riferisce, perciò, alla “formazione e all'elevazione professionale” che si svolge nelle aziende, non al servizio della maturazione integrale della persona, ma al servizio del lavoro, che ha come *fine* il miglioramento dei processi lavorativi aziendali che coinvolgono l'imprenditore e il miglioramento della posizione professionale e retributiva del lavoratore.

È interessante sottolineare che la formazione e l'elevazione professionale a cui si riferisce l'art. 35, co. 2 della Costituzione non coinvolge, invece, e non può coinvolgere, il “diritto all'istruzione per almeno otto anni” inse-

¹⁴ Le “formazioni sociali” all'interno delle quali ogni persona svolge la propria personalità, riconosciute e garantite dalla Repubblica (articolo 2, comma 1 della Costituzione) e che “costituiscono” la Repubblica, sono le seguenti: la comunità religiosa cattolica (art. 7 della Costituzione); qualsiasi altra comunità religiosa confessionale (articolo 8); la famiglia (articoli 29 e 30); la scuola (intesa non come struttura ministeriale, ma come insieme delle istituzioni scolastiche autonome) e l'università (articoli 33 e 34); le associazioni volontarie di assistenza (articolo 38); i sindacati (articolo 39), le imprese (articolo 41 e 46); le unioni cooperative (articolo 46); i partiti politici (articolo 49); tutti gli enti locali e territoriali (Titolo V: Comuni, Province, Regioni).

rito nella Parte I, Titolo II della Costituzione, intitolato ai *Rapporti etico-sociali*, e di cui si parla all'art. 34 co. 2. ("L'istruzione inferiore impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita").

Non lo coinvolge perché tale diritto rimanda, a sua volta, per la sua soddisfazione al precedente articolo 33 della Costituzione dedicato all'ordinamento e all'organizzazione del sistema di istruzione della Repubblica. Gli articoli 33 e 34 della Costituzione, infatti, non solo costituiscono un corpo solo per contiguità di successione, ma anche per collocazione, appunto il Titolo II della Costituzione dedicato al rispetto e alla valorizzazione dei Rapporti etico-sociali dei cittadini.

Il "diritto all'istruzione per almeno otto anni" di cui parla l'art. 34 della Costituzione è stato, tuttavia, riformulato come "diritto dovere di *istruzione e formazione* per almeno 12 anni o comunque fino all'ottenimento di una qualifica" dalla legge delega n. 53/03 e dal conseguente dlgs. 15 aprile 2005, n. 76.

Proprio perché afferente alla sfera dei *Rapporti etico sociali* (artt. 33 e 34 della Costituzione) e non a quella dei *Rapporti economici* (artt. 35 e 38 della Costituzione), dunque, non può essere pensato, promosso ed erogato per un fine diverso dalla maturazione etico-sociale della persona, pure quando riguarda non solo l'istruzione, ma anche la formazione. Termine, quest'ultimo, che, nel linguaggio sia giuridico intervenuto negli ultimi decenni sia pedagogico, riguarda aspetti allo stesso tempo teoretici (conoscitivi) generali e tecnico-pratici specifici (professionali), ed è, perciò, ormai una crasi per riferirsi al ricco arcipelago delle iniziative educative dei giovani che coinvolge la "istruzione e formazione professionale" del Titolo V e della legge delega n. 53/03 e la "formazione professionale". A conferma di questa lettura, del resto, sia la legge n. 53/03, sia il dlgs. 15 aprile 2005, n. 76 sull'esercizio del diritto dovere non parlano più, così, soltanto di "formazione professionale" ex art. 35 della Costituzione, ma adoperano non a caso la ben più pregnante e programmatica espressione di "istruzione e formazione professionale", mutuata dall'art. 117 della Costituzione rinnovato nel 2001 (nuovo Titolo V).

Se, quindi, nella "istruzione e formazione professionale" di cui si parla all'art. 117 della Costituzione e nel sistema educativo prefigurato dalla legge delega n. 53/03 e dal dlgs. n. 76/05 si incontrano processi e pratiche di e da lavoro, cioè professionali e professionalizzanti, dovrebbe essere chiaro, questo sembra voler dire il combinato disposto delle norme richiamate, che tali processi e pratiche devono essere *mezzi ed occasioni di apprendimento per il fine di maturare quanto meglio e più possibile la dimensione etico-sociale della persona dell'allievo*. In altri termini, mezzi ed occasioni didattiche per promuovere la sua educazione, intesa come intelligenza critica, volontà buona, gusto estetico, responsabilità morale, impegno sociale e civile, espressività artistica e linguistica ecc.

I processi e le pratiche professionali in questione, quindi, non dovrebbero certamente essere fini a cui piegare la formazione dell'allievo come mezzo. In questo caso, infatti, avremmo una "istruzione e formazione professionale" che non mira all'educazione integrale della persona dell'allievo,

ma piuttosto all'adattamento della persona alle esigenze del lavoro così come esso si svolge di fatto in aziende determinate, le quali, per forza di cose, in quanto afferenti alla sfera costituzionale dei *Rapporti economici*, sono regolate più dai valori dell'efficienza e del profitto, secondo regole organizzative pattizie volta a volta concordate, dialetticamente o cooperativamente, tra imprenditore e sindacato dei lavoratori, che da preoccupazioni pedagogiche ed educative di natura squisitamente etica.

Questa voluta differenza di fini (e, di conseguenza, anche di mezzi) tra la "formazione professionale" ex art. 35 della Costituzione e l'"istruzione e formazione professionale" ex artt. 33, 34 e 117 della Costituzione, riletti alla luce dei dispositivi introdotti dalla legge delega n. 53/03 e del dlgs. n. 76/05 è confermata, del resto, anche dalla storia recente della "formazione professionale" in senso stretto.

Come è noto, infatti, l'art. 1 co. 2 della legge 845/78, che introdusse nel nostro ordinamento la "formazione professionale" affidata alla competenza esclusiva delle Regioni, affermava che essa doveva essere "*strumento della politica attiva del lavoro*", svolgersi "nel quadro degli obiettivi della *programmazione economica*" e, infine, tendere "*a favorire l'occupazione, la produzione e l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro* in armonia con il progresso scientifico e tecnologico". La funzionalità della "formazione professionale" regionale alle politiche attive del lavoro non poteva essere più chiara. Altrettanto esplicito, perciò, il suo radicamento nell'orizzonte definito dagli artt. 35 e 38 del Titolo III della Costituzione, dedicato ai *Rapporti economici* (art. 35, co. 1 e 2: "La Repubblica tutela il lavoro in tutte le sue forme ed applicazioni. Cura la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori"; art. 38, co. 3: "Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale").

Questa visione funzionalista, e non personalista, da *Rapporti economici* e non da *Rapporti etico-sociali* dei cittadini, più da esecutività addestrativo-efficientistica che da intelligenza pedagogico-educativa personale, della "formazione professionale" regionale è stata, inoltre, più volte ribadita dagli interventi normativi e concertativi (Patti sul lavoro tra Governo e Forze sociali) che sono stati stipulati nell'ultimo decennio del secolo scorso.

In particolare, essa fu ripresa e sanzionata sul piano legislativo dalla legge 24 giugno 1997, n. 196 che ha rivisitato l'apprendistato, i contratti di formazione e lavoro e introdotto i tirocini formativi, e dalla legge 17 maggio 1999, n. 144 che, all'art. 68, dispose "l'obbligo formativo" per tutti i giovani che, fino a 18 anni, non fossero coinvolti nell'"obbligo scolastico", il primo posto sotto l'ombrello costituzionale dei *Rapporti economici* e il secondo dei *Rapporti etico-sociali*.

La stessa legge quadro Berlinguer 10 febbraio 2000, n. 30 in materia di riordino dei cicli dell'istruzione, tuttavia, fu molto influenzata da questa impostazione. Essa, infatti, mentre, da un lato, all'art. 1, co. 1, affermava solennemente che "il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana", e, quindi lasciava prefigurare, sebbene con qualche forzatura, l'afferenza possibile della "formazione professionale" svolta entro il diciottesimo anno agli artt. 33 e

34 della Costituzione, dall'altro (art. 1, co. 2) disconfermava questa possibilità per due ragioni. Anzitutto, perché, per un primo aspetto, ribadiva che "il sistema educativo di formazione (*professionale*, n.d.a.) si realizza secondo le modalità previste dalla legge 24 giugno 1997 n. 196 e dalla legge 17 maggio 1999 n. 144", norme, come si è visto, esplicitamente improntate al funzionalismo economicistico ricordato, non ad una prospettiva squisitamente educativa. In secondo luogo, perché attribuiva anche al "sistema educativo di istruzione" ex art. 33 e 34 della Costituzione il fine di sviluppare "conoscenze, capacità e competenze, generali e di settore (...), adeguate all'inserimento (...) nel mondo del lavoro anche con riguardo alle specifiche realtà territoriali", volte, cioè, all'inserimento immediato nella produzione aziendale, quasi a far coincidere anche in linea teorica fini economici e fini pedagogico-educativi.

6.2. La svolta personalista

Il combinato disposto riforma del Titolo V della Costituzione, legge delega n. 53/03 e dlgs. n. 76/05, tuttavia, ha invertito questa logica tradizionale. Forse, è più corretto sostenere che l'ha superata, introducendo una chiara e unitaria prospettiva pedagogica.

La legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, infatti, per la prima volta nella storia del nostro ordinamento, distingue tra "istruzione", a legislazione concorrente tra Stato e Regioni, salvo che per le "norme generali" e i "principi fondamentali" che restano alla legislazione esclusiva dello Stato e "istruzione e formazione professionale" a legislazione esclusiva regionale, salvo che per i LEP (livelli essenziali di prestazione), che competono in via esclusiva allo Stato.

La legge delega 28 marzo 2003, n. 53, prendendo atto di queste disposizioni, ha interpretato l'"istruzione" come l'ambito del sistema educativo contenente la scuola dell'infanzia, la scuola primaria, la scuola secondaria di I grado e i licei e l'"istruzione e formazione professionale" come l'ambito del sistema educativo nazionale a cui riferire tutta quella ricca serie di istituti di istruzione professionale e formazione professionale, nati per corrispondere alle esigenze formative più tecnico-professionali dei ragazzi dai 14 in avanti, fino alla maggiore età e poi per l'intero corso della vita. Istituti, in altri termini, non riducibili e riconducibili a licei. E all'art. 1, co. 1. ha affermato solennemente che sia il "sistema educativo di istruzione" a cui appartengono i licei sia il "sistema educativo dell'istruzione e formazione professionale" a cui afferiscono ciò che oggi si potrebbe indicare come la maggior parte degli istituti tecnici e professionali, oltre che i CFP regionali, raggiungono i propri scopi sociali ed economici solo se hanno come *fine* "la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione". In altri termini, ambedue, pur nella loro di-

versità, hanno come fine la persona e la sua massima educazione possibile, impiegando a questo scopo, come risorsa, anche il lavoro, ma mai piegando la persona e l'educazione personale al lavoro e riducendola ai soli atti richiesti dall'esercizio di un lavoro.

Si tratta, insomma, di garantire in tutto il secondo ciclo, ma, viste le sue caratteristiche tecnico-professionali, particolarmente negli istituti dell'"istruzione e formazione professionale", la circostanza che il lavoro e la professione non sono valori sociali ed economici in sé, ma lo sono se e solo se alimentano e perfezionano le capacità di ciascuno di ragionare, giudicare, esprimersi, operare, agire bene con gli altri, nella società, scoprire e attribuire significati alla propria vita e al mondo.

Se il lavoro e la professione fossero, infatti, considerati fine del sistema educativo di "istruzione" e, a maggior ragione, di "istruzione e formazione professionale", e tutte le attività formative di quest'ultimo si riducessero a centrarsi sulle competenze professionali da promuovere per la loro indubbia funzionalità al sistema economico-sociale, significherebbe piegare come mezzo la persona umana alle esigenze del lavoro e dell'economia come fine, non procedere al contrario, cioè trasformare il lavoro e l'economia in un'occasione (mezzo) per valorizzare ed esaltare la centralità della persona umana e per accrescere tutte le dimensioni della persona, da quella intellettuale a quella estetica, sociale, morale, religiosa (fine).

Il combinato disposto della legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, della legge delega n. 53/03 e dei relativi decreti legislativi ha, perciò, ridisegnato non solo un nuovo quadro ordinamentale complessivo del sistema educativo italiano che, per non fraintendere, è importante padroneggiare nelle sue continuità e discontinuità rispetto alla situazione attuale, ma, anche se non proprio per questo, ha introdotto, per le nostre abitudini linguistiche e culturali, numerosi elementi di novità la cui comprensione risulta indispensabile per comprendere il significato e il valore delle sfide innovative o regressive che la politica scolastica del Paese si trova ora dinanzi.

7. Il nuovo quadro culturale: dalla cultura della separazione a quella della distinzione nell'unità

Il più importante contributo fornito dalla legislazione prima ricordata alla ristrutturazione del nostro sistema formativo riguarda la reintegrazione del significato originario dei concetti di *theoria*, *téchne* e *pràxis*.

Nel linguaggio comune, oggi, la teoria sembra non avere, per lo più, nulla a che fare con la tecnica e con l'azione (la pratica). E, per la verità, non solo nel linguaggio comune, se è vero che è un pregiudizio molto diffuso soprattutto tra chi ha frequentato a lungo la scuola e l'università.

Invece, all'origine, i Greci sapevano benissimo che non c'è *theoria* se non collegata circolarmente a *téchne* e a *pràxis*, l'azione umana. Nella legge 53/03 i tre concetti sono esplicitamente richiamati all'art. 2, dove, non a caso, si parla di sapere, fare e agire. Essi, inoltre, si traducono nella triade introduttiva del

Profilo educativo, culturale e professionale del primo e del secondo ciclo: il sapere, il fare e l'essere, cioè la razionalità teoretica, tecnica e pratica.

In verità, infatti, non esiste *theoria* senza *téchne* e neanche *téchne* senza *theoria*, così come pratica (*pràxis*) senza *thèoria* e *téchne* e viceversa¹⁵: nessuno può agire se non sa come agire e se non agisce per raggiungere determinati scopi o per realizzare determinate cose, in un certo modo; e nessuno può fare nulla, nel senso di costruire e fabbricare qualcosa o realizzare scopi, se non sapendo e, insieme, agendo, cioè assumendosi le responsabilità delle conseguenze delle sue azioni, qualunque esse siano, e domandandosi se sono 'buone' o no e fino a che punto.

Il risultato di questa doppia separatezza è ed è stato un atteggiamento culturale complessivo, trasversale ai diversi schieramenti culturali e politici, che porta e ha portato, dunque, a pensare, nella mentalità comune, che, in fondo, chi studia non lavora, e non debba mai lavorare di mani, e chi lavora non studia, non debba più lavorare di cervello, di riflessione, di fatica logica; che la cultura, tanto più se intesa come *cultura animi*, sia sempre e solo *theoria* o al massimo *pràxis* civica, non certo opera e lavoro (*téchne*); che l'operare tecnico, infine, sia così autoreferenziale da dipendere solo da sé e da legittimare il principio per cui sarebbe lecito tutto ciò che si può tecnicamente fare.

Eppure anche nel gesto più semplice dell'operaio più comune c'è, perché la nega o la accenna, un'unità inscindibile e profonda tra la teoria, la pratica e la tecnica non solo del gesto in quanto tale, ma di tutti i gesti sociali e culturali che lo rendono possibile o lo obbligano; non si può avvitare bene neppure un bullone o piantare un chiodo non solo senza avere perizia tecnica e sapere teorico di bulloni e martelli, ma prescindendo dalle relazioni sociali e culturali determinate e dai comportamenti e valori etici che lo autorizzano e gli danno senso. Allo stesso modo, non è possibile esercitare nessuna scelta di comportamento se, anzitutto, non si è in grado di rappresentarsi le sue conseguenze; in secondo luogo, se non avessimo una teoria, una visione ipotetica, dei due corni dell'alternativa; infine, se non la collocassimo in un ambiente tecnico-logistico che per il solo fatto di essere come è, condiziona il pensiero e l'azione, per cui riflettere davvero anche su una sola scelta significa scoprire un abisso di problemi teorici e tecnici che solo lo scolasticismo imperante nasconde e non riesce a vedere.

Ogni lavoratore, perciò, e a maggior ragione nella società della conoscenza attuale, deve essere colto, cioè deve possedere quelle conoscenze teoriche che gli permettano di operare tecnicamente con cognizione di causa. E, ancora di più, deve essere responsabile, che poi significa "libero", soggetto di relazioni sociali, non servo di condizionamenti e di necessità. Per questo ogni lavoro di fatto esistente, se usato in prospettiva educativa, si trasforma in un vero e proprio giacimento culturale e formativo di straordinaria ricchezza.

Nel nostro Paese, però, teoria, tecnica e pratica appaiono così inconci-

¹⁵ Per un ampliamento, cfr. BERTAGNA G., *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000, soprattutto capp. II, III, VII, VIII.

liabili e tra loro indifferenti, che l'operaio, per fare carriera, deve "cambiare" lavoro: il salto, infatti, non avviene in un approfondimento tecnico, pratico e teorico del proprio mestiere e della sua funzione sociale e civile, ma diventando altro, per esempio impiegati. Come dire: non c'è carriera nella tecnica e nelle arti, se non come fuga da ciò che si fa, salvo quegli operai che hanno "inventato" le proprie aziende, ma che sono poi costretti a darle in gestione a *manager* esterni perché i figli, cresciuti nell'aristocraticismo classicista della cultura scolastica e avendone interiorizzato tutti i pregiudizi culturali, non sono in grado di portarle avanti. Un'ulteriore conferma, insomma, che, da noi, chi studia non deve lavorare, mentre chi lavora non deve studiare, e che si può essere cittadini, da noi, senza lavorare e studiare insieme¹⁶.

La normativa introdotta negli ultimi 6 anni, al contrario, chiede di superare questi pregiudizi, perché la cultura è unitaria, così come lo è la persona: l'uomo non è solo mente, corpo-mani o sentimenti, cittadino o lavoratore, intellettuale o manuale ecc., ma il loro insieme.

Identificare un'unità reale di teoria e tecnica in ogni *pràxis* umana, però, non significa escludere una differenza dal punto di vista epistemologico tra le due dimensioni: infatti, fatta comune la *pràxis* che sfocia, alla fine, nella *phrónesis*, nella saggezza dell'agire bene, come si deve, in situazione (può mai esistere, del resto, un uomo che, qualsiasi cosa faccia, possa essere sollevato dalla libertà di fare il bene e il male e dalla responsabilità di dover comunque rispondere delle sue scelte?), se la teoria impiega la tecnica per conoscere, la tecnica impiega la teoria per fare. Un conto è lo "scienziato", in altri termini, un altro il "tecnico", in tutte le sue figure possibili.

Non è sbagliato, quindi, sostenere che, nell'unico sistema educativo che mira all'uomo "pratico" (ogni educazione, in fondo, non è altro che una *pràxis* guidata dalla *phrónesis*), possano esistere due sottosistemi distinti per raggiungere lo stesso risultato; distinti ma mai separati e tra loro indifferenti, l'uno, come obbligherebbe a fare la normativa vigente, che possiamo definire, per tradizione, liceale, e l'altro, sempre per tradizione, di istruzione e formazione professionale; l'uno, dopo i 18 anni, che possiamo chiamare la tradizionale università e l'altro che possiamo identificare, come capita nella maggior parte dei paesi OCSE, istruzione e formazione professionale superiori o, semplicemente "alta formazione professionale".

8. Il nuovo quadro ordinamentale: un unico sistema educativo, con due percorsi di pari dignità

Il secondo elemento di novità messo in campo dalla normativa si può cogliere nelle conseguenze ordinamentali del discorso culturale appena trattato.

In questa direzione, il combinato disposto legislativo più volte richia-

¹⁶ BERTAGNA G. (ed.), *Alternanza scuola-lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003.

mato non parla più di «istruzione classica» e «istruzione tecnica» (come fece la legge Casati del 1859); oppure di «istruzione liceale e magistrale», di «istruzione tecnica», di «istruzione professionale» come ci aveva abituato a fare il Fascismo tra il 1927 e il 1939 e come i successivi 50 anni di Repubblica, in sostanza, non solo hanno confermato, ma addirittura amplificato; né si esprime più soltanto in termini di «formazione professionale» (legge quadro 21 dicembre 1978, n. 845) per differenziare i corsi regionali rispetto all'«istruzione professionale» da mantenere statale.

Azzera, invece, questa quadripartizione concettuale, linguistica e ordinamentale, perfino burocratica (si ricordino le vecchie direzioni generali del Ministero!) e costringe a confrontarsi con uno scenario affatto diverso.

8.1. Oltre le gerarchizzazioni

La prima caratteristica di questo scenario è fornita dall'intenzione di superare la tradizionale gerarchizzazione culturale e sociale esistente tra istruzione liceale, tecnica e professionale. Nella percezione dell'uomo della strada, ma anche, ad esempio, in quella che affiora dai consigli di orientamento per gli alunni, formulati dai docenti sulle schede degli esami di licenza media, infatti, ancora oggi, frequentare i licei significa, in termini di prestigio culturale e sociale, militare in una specie di campionato di serie A, mentre frequentare gli istituti tecnici, gli istituti professionali statali e i Centri della formazione professionale regionali significa concorrere in un campionato culturale e sociale ritenuto rispettivamente di serie B, C e D. Addirittura fuori campionato risulta essere l'apprendistato, visto che, finora, gli apprendisti anche fino a 18 anni non sono mai stati considerati "studenti", ma solo "lavoratori". Il superamento di questo pregiudizio che, purtroppo, corrisponde, però, anche a un dato di fatto sociologico che tenta in tutti i modi di perpetuarsi nella mentalità comune, è forse la sfida più ardua che il combinato disposto più volte citato chiede a tutte le forze vive del Paese di raccogliere e, auspicabilmente, vincere.

E lo chiede, sia per un problema di qualità della convivenza democratica e, quindi, di articolo 3 commi 1 e 2 della nostra Costituzione ("tutti i cittadini hanno pari dignità sociale (...). È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese"), sia, nondimeno, per un problema di qualità e quantità dello sviluppo economico e sociale. Non è, infatti, possibile rilanciare alcun sviluppo economico e sociale che sia di natura strutturale e non soltanto congiunturale senza valorizzare al massimo possibile tutte le risorse intellettuali, espressive, creative, manuali, affettive, morali e sociali di ogni componente delle nuove generazioni. L'investimento sul cosiddetto "capitale umano", infatti, non è solo dovuto sul piano del rispetto dei diritti personali, inalienabili, ma è conveniente anche sul piano della più semplice redditività economica e sociale. Naturalizzare, in questo con-

testo, l'esistenza di percorsi formativi di fatto e a maggior ragione di diritto percepiti tra loro gerarchicamente ordinati, significa, perciò, adottare una politica dell'istruzione e della formazione miope e negativa non solo per il bene di qualcuno, ma anche per quello di tutti.

8.2. La prospettiva campus

Si spiega, allora, in questa prospettiva, la seconda caratteristica dello scenario tratteggiato dalla nuova normativa: la costituzione di un unico "sistema educativo di istruzione e di formazione del Paese" (art. 2 della legge delega n. 53/03), composto, dopo un unitario primo ciclo di istruzione, da un altrettanto unitario secondo ciclo di istruzione e di formazione finalizzato "alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi", nonché allo sviluppo dell'autonomia "capacità di giudizio" e dell'esercizio "della responsabilità personale e sociale" (art. 2, co. 1, punto g).

Il secondo ciclo, secondo la legge, è, al proprio interno, concettualmente, articolato in due sottosistemi che, tuttavia, sono linguisticamente e ordinamentalmente definiti ancora una volta come "sistemi": il "sistema dei Licei" e il "sistema dell'istruzione e formazione professionale".

I due (sotto)sistemi dell'unico sistema educativo di istruzione e di formazione sono dichiarati dalla legge *complementari e interconnessi* (art. 2, co. 1, lettera i): "è assicurata e assistita la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei, nonché di passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta".

Proprio per questo, per non rendere velleitaria l'interconnessione, essi non possono essere che di *pari dignità culturale*.

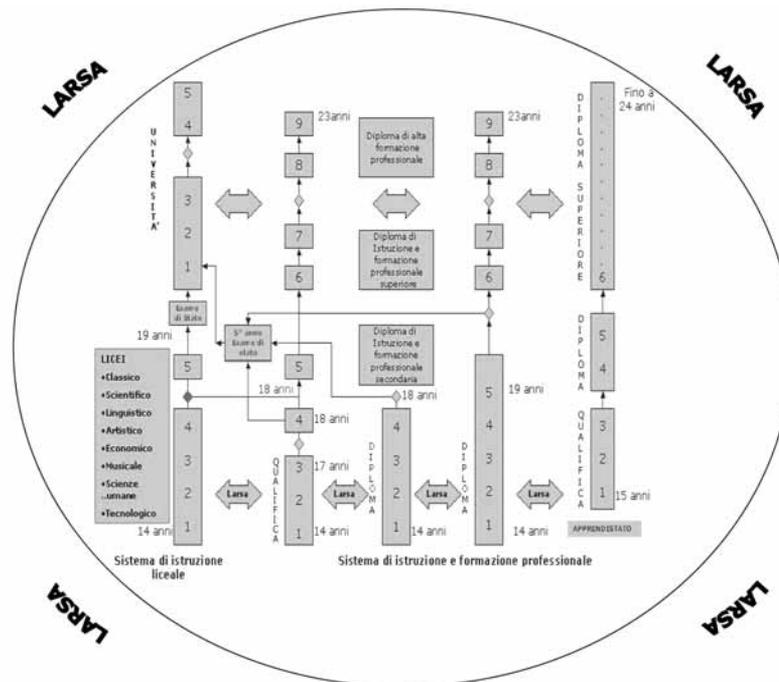
In base al combinato disposto della legge delega 4 febbraio 2003, n. 30 e dell'art. 2, co.1, punto c) della legge 53/03 appartiene, inoltre, al sistema educativo anche l'apprendistato formativo, quello coinvolto nell'esercizio del diritto dovere all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni o comunque fino al conseguimento di una qualifica.

Ecco perché si dice che l'insieme dell'offerta formativa prevista dalla riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione può essere organizzata attorno all'idea del *campus*. Si tratta di riorganizzare, anche territorialmente, le scuole attualmente esistenti (licei, istituti tecnici, istituti professionali, Centri di formazione professionale e apprendistato formativo) in un sistema educativo unico, articolato al proprio interno in un (sotto)sistema dei licei e in (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale, reciprocamente interconnessi e di pari dignità culturale.

Soluzione del resto favorita dal fatto che ben 2.278 istituzioni di scuola secondaria superiore sono già organizzate con corsi rispettivamente di istruzione tecnica, di istruzione professionale e, in qualche centinaio di casi, anche di corsi liceali sperimentali.

Mirare a sviluppare e a tutelare la diversità dei percorsi formativi, ma nel riconoscimento del loro comune carattere educativo (al servizio della persona), della loro pari dignità culturale e del loro essere complementari e interconnessi, costituisce, per la normativa introdotta, la miglior garanzia di promuovere il bene di ciascuno e di tutti, “senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali” (art. 3 della Costituzione), facendo concorrere ciascuno “al progresso materiale o spirituale della società” (art. 4 della Costituzione).

Figura 1 - Esempio ordinamentale di campus a rete formativa territoriale



La nuova normativa, per la verità, tace, hanno osservato stupiti molti commentatori, sul “destino” specifico dell’istruzione tecnica. Quell’istruzione, dicono sempre gli stessi, che sarebbe il *tertium genus* tra i licei, da una parte, e l’istruzione e formazione professionale, dall’altra.

L’inconfessato di questo stupore, tuttavia, continua ad essere la quintessenza di quella tradizionale impostazione gerarchica e classista del nostro sistema di istruzione e di formazione che la nuova normativa chiederebbe, al contrario, di superare.

Chi avanza osservazioni come quelle accennate, infatti, proprio perché è disposto ad ammettere che esista una certa qual parentela di contenuti e di fini tra l’attuale istruzione professionale statale e l’attuale formazione pro-

fessionale regionale, al punto da non fare obiezioni all'unificazione ordinamentale di questi due segmenti nel sistema che la Costituzione chiama dell'istruzione e formazione professionale, mostra, in realtà, di essere neanche troppo tacitamente convinto di due antiche e purtroppo sempre consolidate persuasioni.

La prima è che il sistema dell'istruzione liceale sarebbe di gran lunga più nobile e formativo del sistema dell'istruzione e formazione professionale scaturito dall'unificazione dell'attuale istruzione professionale statale e dall'attuale formazione professionale regionale che loro stessi sono disposti ad ammettere.

La seconda è che la distanza tra la nobiltà e la formatività dell'istruzione liceale e il carattere culturalmente e socialmente più basso e residuale dell'istruzione e formazione professionale implicherebbe anche il mantenimento di una zona intermedia, come quella appunto rappresentata dall'antica istruzione tecnica.

In altri termini, una riproposizione bella e buona della situazione esistente, stratificatasi nei 150 anni di storia della scuola italiana che abbiamo brevemente riassunto nei paragrafi precedenti.

Ma se si fosse trattato di aggiornare soltanto l'esistente, per quale ragione scomodare una riforma della Costituzione e, per la prima volta dal 1948, una legge di "norme generali" sull'istruzione e di determinazione dei LEP per l'istruzione e formazione professionale come la n. 53/03? Sembra più ragionevole immaginare che il costituente e il legislatore abbiano invece voluto prendere atto che, in una società caratterizzata a tutti i livelli dalla conoscenza, dalle reti informatiche, dai processi della globalizzazione e del multiculturalismo, dalle sfide etico-civili della tecnologia non si possono più affrontare i problemi educativi di ciascuno e di tutti con l'impianto ordinamentale e culturale messo a punto in una società con ben diverse qualificazioni.

In questo senso, si tratta di ribadire che, nell'unico sistema educativo per i giovani, che mira alla promozione dell'uomo "pratico" della *phrónesis*, la vecchia istruzione tecnica non è né più nobile della nuova istruzione e formazione professionale né meno nobile dei licei. Essa, quando non è istruzione liceale, cioè di scienza e tecnologia generale, è di istruzione e formazione professionale, cioè di scienza e tecnologia applicata. L'unità della *phrónesis*, da cui nessuno può essere escluso, è fuori discussione. Essa è comune ai licei e all'istruzione e formazione professionale. Ma altrettanto fuori discussione dovrebbe risultare il principio non certo della separazione, bensì, come già detto, della distinzione tra *theoría* e *téchne*. In questa prospettiva, i percorsi educativi dell'istruzione e formazione professionale dovrebbero scaturire dalla armonica e coordinata ricombinazione di una tripla eredità formativa.

La prima è quella delle scuole d'arti e mestieri e delle opere di filantropia e di carità rivolte ad educare la gioventù attraverso l'esercizio del lavoro. Una tradizione che affonda le proprie radici nel medioevo, ha sempre trovato modo di aggiornarsi e di riqualificarsi lungo i secoli, fino ai nostri giorni, sul piano educativo, culturale e professionale e che, dal 1978 in

avanti, è confluita nelle migliori esperienze dei CFP, governati dalle Regioni e gestiti sia da enti pubblici che privati. La seconda è quella dell'istruzione tecnica. La terza è quella dell'istruzione professionale statale triennale e quinquennale. In questa maniera, acquisterà concretezza e pari dignità un sistema dell'istruzione e formazione professionale che sarà secondario dai 14 ai 18 anni e superiore dai 18 ai 23 anni, con al proprio interno percorsi formativi flessibili della durata da 3 a 9 anni.

8.3. Il crinale dei 12 anni di diritto dovere

Per aiutare la realizzazione del disegno prima abbozzato ed evidenziato nella figura 1, la normativa vigente ha collocato obbligatoriamente, per gli almeno 12 anni di diritto dovere o comunque fino all'ottenimento di una qualifica, anche il "sistema dell'istruzione e formazione professionale" nel corpo degli artt. 33 e 34 della Costituzione.

In questo modo, ha superato la gerarchizzazione pedagogica, culturale e sociale tra "obbligo scolastico" e "obbligo formativo" introdotta nel 1999 e precedentemente spiegata. Ha ribadito, in altre parole, il carattere educativo e culturalmente di pari dignità del "sistema dell'istruzione e formazione professionale" coinvolto, al pari del "sistema dell'istruzione", nel soddisfacimento del diritto dovere all'istruzione e alla formazione dei cittadini italiani.

Oltre i 12 anni di diritto dovere, per la verità, mentre il combinato disposto che si è ricordato richiede allo Stato norme generali sul sistema educativo di "istruzione" sempre ispirate all'impostazione "personalistica" e non "economicistica", non può fare altrettanto con le Regioni per quanto riguarda l'"istruzione e formazione professionale". Il Titolo V, infatti, riserva in via esclusiva questo segmento formativo alle Regioni. Inoltre, dopo i 12 anni, non essendo più in questione un diritto sociale e civile dei cittadini come quello all'istruzione e formazione (art. 117, co. 2, punto *m* e art. 120 della Costituzione), la legge non può più pretendere di imporre questa impostazione personalistica invece che economicistica nemmeno nella forma di un LEP.

Il fatto di imporre allo Stato, tuttavia, norme generali sull'istruzione anche successiva ai 12 anni obbligatori, ispirate all'impostazione in questione, fa supporre, per analogia, che anche le Regioni siano invitate a fare autonomamente altrettanto, esercitando la loro responsabilità legislativa esclusiva in questa direzione.

In questa maniera, fra l'altro, il complesso della normativa sembra chiaramente far presagire che, in futuro, l'unico modo davvero efficace di impostare anche la "formazione professionale" ex artt. 35 e 38 della Costituzione ed ex legge 845/78 dopo i 18 anni non potrà più essere quello tradizionale, bensì quello che lo stesso combinato disposto prima ricordato ha cercato di accreditare sul piano culturale, pedagogico e ordinamentale.

Inutile sottolineare come dietro questo orientamento si rintracci l'antica e più volte elaborata e confermata idea per cui lo sviluppo economico di una nazione non è mai né autosemantico, né autosufficiente, ma rimandi

sempre a un forte e integrato sviluppo sociale che ha, a sua volta, fondamento e alimento nel più ampio e completo sviluppo possibile della personalità di ciascuno. È la crescita personale di ciascuno, armonica, integrale e integrata di tutte le sue componenti, infatti, che crea le condizioni per uno sviluppo sociale senza il quale non potrebbe nemmeno esistere sviluppo economico. Sempre, ad ogni età della vita. Come dire che non basta formare bravi fresatori o cuochi per propiziare lo sviluppo economico: è necessario essere anche che tali fresatori o cuochi che siano allo stesso tempo buoni padri di famiglia, mariti, figli, cittadini, vicini di casa, ecc., cioè persone in tutto e per tutto responsabili, cooperative, capaci di apprezzare il bello, di partecipare con ragione e costruttività alle decisioni personali, familiari e collettive, di collaborare con gli altri, di interloquire non solo con i concittadini ma anche gli abitanti della UE e, si spera, del mondo.

All'interno della Repubblica, se le Regioni, che hanno la legislazione esclusiva sul "sistema educativo dell'istruzione e formazione professionale" così come definito dal combinato disposto Titolo V e legge delega n. 53/03 e dlgs. n. 76/05 e mantengono, naturalmente, anche la legislazione esclusiva sulla tradizionale "formazione professionale" ex artt. 35 e 38 della Costituzione ed ex legge n. 845/78, capiranno che la seconda sarà svolta al meglio e darà i frutti attesi se e solo se assumerà le impostazioni culturali e pedagogiche del primo e confluirà in esso, facendo un unico sistema graduale e continuo, avremo ovviamente una forte e programmatica integrazione tra interventi dello Stato sul "sistema educativo di istruzione" e interventi delle Regioni sul "sistema educativo dell'istruzione e formazione professionale".

9. Una proposta di articolazione del "sistema dell'istruzione e formazione professionale"

Poiché il sistema dell'istruzione e formazione professionale, per Costituzione, è a legislazione esclusiva regionale, la legge delega n. 53/03 non entra nel merito della sua architettura, né generale, né specifica. Si limita, invece, a precisare gli ambiti nei quali lo Stato è chiamato a definire obbligatoriamente i LEP, quando fosse in gioco l'esercizio di diritti sociali e civili, come è sicuramente quello all'istruzione e formazione, di cui all'articolo 117, co. 2, lettera *m*) della Costituzione.

In questo senso, la legge rispetta fino in fondo il potere legislativo esclusivo delle Regioni di organizzare come meglio ritengono corrispondente ai bisogni formativi delle persone, dei territori e delle parti sociali il "sistema educativo dell'istruzione e formazione professionale" dopo i 18 anni d'età, per tutto l'ampio settore dell'istruzione e formazione professionale sia superiore (dai 18 ai 23 anni, secondo i livelli ECTS), sia ricorrente e permanente, per l'intera durata della vita professionale. La legge pone, invece, precisi vincoli alla normativa regionale per l'organizzazione del sistema dell'istruzione e formazione professionale fino alla conclusione della durata dei 12 anni di diritto dovere all'istruzione e alla formazione.

La legge delega, infatti, condiziona la possibilità di riconoscere la validità della frequenza degli istituti di istruzione e formazione professionale dai 14 ai 18 anni ai fini del soddisfacimento del diritto dovere “all’istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età” solo al caso in cui la legislazione regionale organizzi i propri percorsi di istruzione e formazione professionale in questa fascia d’età “secondo livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale a norma dell’articolo 117, secondo comma, lettera *m*), della Costituzione e mediante regolamenti emanati ai sensi dell’articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, e successive modificazioni”.

9.1. La morfologia del sistema: qualifiche e diplomi

Il sistema educativo di istruzione e formazione professionale dovrebbe, quindi, mettere a disposizione dei giovani percorsi educativi unitari, gradualmente e continui, dai 14 ai 23 anni, nella prospettiva dell’educazione personale lungo tutto il corso della vita e della formazione professionale ricorrente dei lavoratori.

La loro attività è finalizzata alla “crescita e alla valorizzazione della persona umana” (art. 1, co. 1 della legge n. 53/2003) attraverso l’acquisizione di *qualifiche professionali*, di *diplomi professionali*, di *diplomi professionali superiori* e di *diplomi professionali di alta formazione* a durata variabile. Le qualifiche e i diplomi professionali, oltre che della codifica ECTS (cfr. Tab. 1), tengono conto dei LEP stabiliti dallo Stato e dei conseguenti standard minimi formativi formulati nell’intesa Stato Regioni, validi su tutto il territorio nazionale ed aperti alla prospettiva della riconoscibilità europea (art. 2, co. 1, lettera c e h; art. 7, co. 1, lettera c della legge n. 53/2003). I diplomi professionali e i diplomi professionali di alta formazione seguono la codifica ECTS e, progettati dalla normativa regionale, rilasciano titoli validi a livello nazionale ed europeo.

Con un anno di formazione integrativa, i percorsi dell’istruzione e formazione professionale previsti dal dlgs. “almeno quadriennali”, dopo l’acquisizione del diploma alla fine del quarto anno, consentono anche l’accesso agli esami di Stato liceali e, quindi, il proseguimento in università, ferma restando la possibilità dello studente di proseguire direttamente gli studi nel sistema dell’istruzione e formazione professionale e di presentarsi contemporaneamente agli esami di Stato liceali da privatista.

I percorsi educativi del sistema dell’istruzione e formazione professionale, avendo pari dignità rispetto a quelli presenti nel sistema dei licei, assicurano e garantiscono, grazie al riconoscimento dei crediti formativi documentati nel *Portfolio delle competenze personali* e ai *Laboratori di approfondimento, recupero e sviluppo degli apprendimenti* (LaRSA) i passaggi tra i percorsi dei due sistemi, compreso l’anno di formazione integrativa, nonché la scelta di proseguire contemporaneamente nell’istruzione e formazione professionale e di presentarsi da privatista agli esami di Stato liceali.

Tab. 1 - Schema europeo dei livelli professionali (ECTS)

SCHEMA EUROPEO DEI LIVELLI PROFESSIONALI Codifica ECTS (<i>European Credit Transfer System</i>)	
livello 1	Attività che permette principalmente l'esecuzione di un lavoro relativamente semplice, con conoscenze e capacità pratiche molto limitate.
livello 2	Attività che prevede l'utilizzo di strumenti e tecniche, consistente in un lavoro esecutivo, che può essere autonomo nei limiti delle tecniche ad esso inerenti.
livello 3	Lavoro tecnico, che può comportare gradi di autonomia e responsabilità rispetto ad attività di programmazione o coordinamento.
livello 4	Attività professionale con rilevanti competenze tecnico/scientifiche e/o livelli significativi di responsabilità e autonomia nelle attività di programmazione, amministrazione, gestione e verifica.
livello 5	Attività professionale che prevede la padronanza dei fondamenti scientifici della professione e di tecniche complesse nell'ambito di una varietà di contesti, ampia e non predicibile. Si tratta di un'attività professionale che comporta una larga autonomia e una responsabilità sia rispetto al lavoro svolto da altri, sia a riguardo della distribuzione di risorse adeguate a promuovere e mantenere l'efficienza e l'efficacia dell'intero sistema produttivo preso in considerazione. Per questo esige responsabilità personali per attività di analisi, diagnosi, progettazione, monitoraggio e valutazione.

9.2. La morfologia del sistema: le specializzazioni

Il sistema educativo dell'istruzione e formazione professionale fa seguire ai titoli di qualifica professionale, di diploma professionale, di diploma professionale superiore e di alta formazione, titoli congruenti di specializzazione.

I titoli di qualifica e di diploma configurano la morfologia del sistema educativo di istruzione e formazione professionale *iniziale*, ovvero quello rivolto sia ai giovani coinvolti nell'esercizio del diritto dovere ad almeno 12 anni di istruzione e formazione o, comunque, fino all'ottenimento di una qualifica, nell'ambito del dettato dell'art. 34 della Costituzione, sia ai giovani che intendono subito andare anche oltre questi vincoli obbligatori per tutti, scegliendo di acquisire diplomi e diplomi professionali superiori o di alta formazione da spendere per l'inserimento immediato nel mondo del lavoro.

I secondi titoli, quelli di specializzazione, configurano soprattutto la morfologia del sistema educativo dell'istruzione e formazione professionale che connette in modo sistematico *formazione iniziale*, *formazione in ingresso al mondo del lavoro* e *formazione continua, ricorrente e in servizio*. Oltre che ai giovani che intendono acquisire immediatamente una specializzazione promossa in modo congiunto, in un determinato bacino economico, dalle imprese che la richiedono e dal sistema dell'istruzione e formazione professionale, sono, quindi, rivolti agli occupati (in formazione lavoro oppure no), ai non occupati e ai disoccupati per curare "la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori" (art. 35 della Costituzione) e, nondimeno, per qualificare sempre più e sempre meglio il rapporto tra "capitale umano", "capitale sociale" e "capitale economico".

9.3. La morfologia del sistema: alternanza, corsi personalizzati e apprendistato

I titoli di qualifica e di diploma, a partire dai 15 anni d'età, si possono acquisire sia a tempo pieno nel sistema di istruzione e formazione professionale, sia in alternanza scuola lavoro. Il collegamento tra i corsi di studio e il mondo del lavoro è comunque sistematico anche nei corsi a tempo pieno. I percorsi in alternanza obbediscono ai vincoli posti dal relativo decreto e dalla normativa statale sui livelli essenziali di prestazione, declinati poi in standard minimi formativi d'intesa tra Stato e Regioni.

I titoli di qualifica e di diploma possono essere acquisiti anche attraverso percorsi educativi personalizzati destrutturati, a seconda delle necessità del giovane, affidati alla responsabilità progettuale e gestionale degli Istituti e dei Centri. Di fronte alle più ampie libertà di organizzazione, di procedura, di durata e di metodologia, questi percorsi assicurano in ogni caso ai ragazzi gli stessi vincoli di risultato validi per i corsi a tempo pieno e in alternanza.

Il sistema educativo dell'istruzione e formazione professionale integra, in questo senso, al proprio interno anche l'offerta formativa dell'apprendistato coinvolto nell'esercizio del diritto dovere all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni o, comunque, fino all'ottenimento di una qualifica entro il 18° anno d'età, ai sensi dell'articolo 48 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276.

Tab. 2 - Tabella riassuntiva delle qualifiche e dei titoli rilasciati dal sistema dell'istruzione e formazione professionale

Qualifica professionale	
<i>Specificazione</i>	Al livello della figura qualificata, la persona, in possesso di una solida cultura di base, è in grado di sviluppare competenze operative di processo, utilizzando in autonomia le tecniche e le metodologie previste
<i>Livello</i>	Corrisponde al II livello europeo (codifica ECTS)
<i>Articolazioni</i>	La qualifica prevista si riferisce alla <i>comunità professionale</i> (es.: <i>operatore meccanico</i>), connessa alla necessità di formare un operatore dotato di competenze operative a largo spettro, che può articolarsi in riferimento ad una figura professionale riferita a specifici processi (es.: <i>operatore meccanico - addetto alle macchine utensili</i>) in relazione alle necessità di una o più imprese
<i>Durata</i>	La durata prevista è di tre anni formativi
<i>Percorsi</i>	I percorsi iniziano in riferimento alla comunità professionale e si distinguono via via a seconda della articolazione della qualifica professionale. È quindi possibile nello stesso percorso prevedere più opzioni
<i>Valore</i>	Il titolo ha valore di accesso al quarto anno al fine di acquisire il diploma professionale, oppure a corsi diversi di specializzazione professionale

Segue

Segue

Diploma professionale	
<i>Specificazione</i>	Si riferisce alla figura del tecnico, ovvero una persona, dotata di una buona cultura tecnica, in grado di intervenire nei processi di lavoro con competenze di programmazione, verifica e coordinamento, sapendo assumere gradi soddisfacenti di autonomia e responsabilità
<i>Livello</i>	Corrisponde al III livello europeo
<i>Articolazioni</i>	Il diploma si riferisce alla <i>comunità professionale</i> (es.: <i>tecnico meccanico</i>), prevedendo un adattamento delle competenze attese in relazione alle necessità delle imprese del settore di riferimento
<i>Durata</i>	La durata prevista è quadriennale
<i>Percorsi</i>	Si può prevedere a percorso unico strutturato, oppure a cammino progressivo, con un anno di istruzione e formazione professionale oltre la qualifica
<i>Valore</i>	Ha valore di accesso al percorso educativo per l'acquisizione dei diplomi professionali superiori, oppure a corsi diversi di specializzazione professionale. Inoltre consente l'accesso all'anno integrativo per l'iscrizione a percorsi universitari omogenei
Diploma professionale superiore (quadri)	
<i>Specificazione</i>	Si riferisce alla figura del quadro o dell'esperto, ovvero una persona, dotata di una cultura superiore, in grado di svolgere un'attività professionale con rilevanti competenze tecnico/scientifiche e/o livelli significativi di responsabilità e autonomia nelle attività di programmazione, amministrazione e gestione.
<i>Livello</i>	Corrisponde al IV livello europeo
<i>Articolazioni</i>	Il diploma professionale superiore si riferisce all'ambito /tecnologia cui la figura si riferisce (es.: <i>esperto di programmazione CAD-CAM</i>), prevedendo un adattamento in relazione alle necessità delle imprese del settore di riferimento
<i>Durata</i>	La durata prevista varia da 1 a 3 anni oltre il diploma professionale; tale durata può essere prevista a filiera oppure a bando, a seconda dei profili professionali terminali che si intendono promuovere
<i>Percorsi</i>	Si tratta dello sbocco di un percorso successivo al diploma di formazione
<i>Valore</i>	Ha valore di credito formativo per l'accesso a percorsi di diploma professionale di alta formazione e/o di percorsi universitari riconosciuti omogenei
Diploma professionale di alta formazione (quadri e dirigenti)	
<i>Specificazione</i>	Si riferisce a quadri e dirigenti professionali, con padronanza dei fondamenti scientifici della professione e di tecniche complesse nell'ambito di una varietà di contesti ampia e spesso non predicibile. Comporta una larga autonomia e frequentemente una significativa responsabilità rispetto al lavoro svolto da altri e alla distribuzione di risorse significative, così come la responsabilità personale per attività di analisi, diagnosi, progettazione e valutazione.
<i>Livello</i>	Corrisponde al V livello europeo
<i>Articolazioni</i>	Il diploma professionale di alta formazione si riferisce all'ambito /tecnologia cui la figura si riferisce, prevedendo un'articolazione di ruolo e funzione dirigenti in relazione alle necessità delle imprese del settore di riferimento
<i>Durata</i>	La durata prevista varia da 1 a 2 anni oltre il diploma professionale superiore; tale durata può essere prevista a filiera oppure a bando, a seconda dei profili professionali terminali che si intendono promuovere
<i>Percorsi</i>	Si tratta dello sbocco di un percorso successivo al diploma professionale (corso a filiera di sistema) o al diploma professionale superiore (corso a bando, di contingenza).
<i>Valore</i>	Ha valore di credito formativo per il passaggio a percorsi universitari omogenei

Segue

Specializzazioni professionali	
<i>Specificazione</i>	Si tratta di una figura qualificata o in possesso di diploma professionale anche superiore e di alta formazione che approfondisce un aspetto specifico della propria preparazione, in modo da poter aggiornare in forma specialistica e <i>just in time</i> un'area determinata di competenze previste dal proprio profilo di appartenenza
<i>Livello</i>	Corrisponde al perfezionamento di aspetti relativi al II/III/IV/V livello europeo
<i>Articolazioni</i>	Le specializzazioni si definiscono in rapporto alle caratteristiche del processo di lavoro cui si riferiscono
<i>Durata</i>	La durata prevista è molto flessibile: fra le 80 e le 800 ore
<i>Percorsi</i>	La specializzazione è successiva alla qualifica professionale, ai diplomi professionali, ai diplomi professionali superiori e di alta formazione; è offerta anche appena conclusa la formazione in ingresso, ma trova il suo specifico <i>target</i> nelle persone coinvolte nella formazione continua, ricorrente e in servizio
<i>Valore</i>	Il titolo certificato ha valore di credito formativo per l'acquisizione del titolo immediatamente superiore a quello posseduto

Riferimenti bibliografici

- AGAZZI A., *Teoria e pedagogia della scuola nel mondo moderno*, La Scuola, Brescia 1958, p. 441.
- BERTAGNA G. (ed.), *Alternanza scuola-lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003.
- BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Ed. Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.
- BERTAGNA G., *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000.
- BERTAGNA G., *La riforma necessaria. La riforma della secondaria a settant'anni dalla riforma Gentile*, La Scuola, Brescia 1994.
- BOTTAI G., *La Carta della Scuola*, Mondadori, Milano 1941²
- CHIOSSO G., *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro sinistra*, La Scuola, Brescia 1988, pp. 130 e ss.
- COLOMBO G., *Scritti e discorsi scientifici*, I, Hoepli, Milano 1934.
- La Costituzione della Repubblica nel lavoro preparatorio della Assemblea costituente*, Camera dei Deputati, Segretariato Generale, Roma 1971, vol. II.
- LACAITA C.G., *Sviluppo e cultura alle origini dell'Italia industriale*, Le Monnier, Firenze 1973.
- STURZO L., *Difesa della scuola libera*, a cura di D. Antiseri, Città Nuova, Roma 1995.
- VISALBERGHI A., *La tradizione umanistica e la cultura tecnico-scientifica*, in Terzo Congresso Nazionale di Pedagogia, Atti, Soc. Coop. Tipografica, Padova 1958, pp. 15-35, poi in *Scuola aperta*, La Nuova Italia, Firenze 1962, pp. 4 e ss.
- ZAMAGNI V., *Istruzione tecnica e cultura industriale nell'Italia post unitaria: la dimensione locale*, in *Innovazione e sviluppo. Tecnologia e organizzazione fra teoria economica e ricerca storica (sec. XVI-XX)*, Atti del II Convegno Nazionale 4-6 marzo 1993, Bologna 1996.

La sperimentazione nazionale dei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale

DANIELA PAVONCELLO¹

Parole chiave:

Monitoraggio;
Percorsi triennali;
Sperimentazioni;
Percorsi formativi;
Percorsi integrativi;
Formazione mista;
Scuola

Nell'ambito dei lavori del Tavolo di partenariato istituzionale previsto dall'Accordo Stato-Regioni del giugno del 2003, l'ISFOL ha realizzato il monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale relativamente al quadro nazionale dell'offerta formativa realizzata dalle Regioni nell'anno scolastico-formativo 2004/05, attivati a seguito del sopraccitato Accordo ed a seguito della emanazione della legge 53/03.

La sperimentazione dei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale ha visto una pluralità di tipologie di offerta nelle diverse realtà regionali che, pur tenendo fermi alcuni presupposti comuni del citato Accordo, tra cui il raccordo tra istruzione e formazione professionale (sancito dai diversi Protocolli d'intesa sottoscritti tra gli Uffici scolastici regionali e le Regioni) e la durata complessiva dei percorsi, ha di fatto dato vita a modelli regionali di offerta dotati di proprie specificità collegati sia ai fabbisogni territoriali che alle politiche formative locali².

¹ ISFOL, Area Politiche ed Offerte per la Formazione Iniziale e Permanente.

² ISFOL, *Le sperimentazioni dei percorsi di istruzione e formazione professionale. Secondo Rapporto di monitoraggio*, giugno 2006. Hanno partecipato alla stesura del volume Anna D'Arcangelo (coordinamento), Daniela Pavoncello, Valeria Scalmato e Giacomo Zagardo.

1. IL GOVERNO DEL SISTEMA

Per l'avvio dei percorsi triennali sperimentali di Istruzione e Formazione professionale sono stati istituiti a livello regionale Organismi paritetici di governo con funzioni d'indirizzo generale, monitoraggio e valutazione (Comitato paritetico di coordinamento, Tavolo permanente, Organismo regionale di indirizzo, monitoraggio e valutazione, Conferenza regionale per il sistema formativo, Comitato di indirizzo e valutazione). Di tali Organismi, attivati in tutte le Regioni, fanno parte i rappresentanti delle Amministrazioni regionali, del MIUR e degli Enti locali.

In talune Regioni, accanto agli organismi di tipo strategico, già esistenti, preposti alle politiche d'indirizzo in materia di istruzione e formazione, sono stati costituiti Tavoli con funzioni di tipo tecnico, dedicati al supporto della sperimentazione (Gruppo tecnico allargato, Nucleo tecnico integrato, Commissione regionale per il supporto alle Commissioni di Istituto ex DPR 257/00, Comitato scientifico regionale, *Team* provinciale di supporto). Tali Tavoli si occupano di: esprimere periodicamente le proprie proposte tecniche, definire gli standard procedurali e di metodo, svolgere una supervisione tecnico-metodologica sulle attività dei Gruppi operativi di progetto, monitorare e valutare gli esiti delle sperimentazioni, proporre strumenti metodologici e linee guida per la progettazione e la valutazione/certificazione dei percorsi, supportare le Commissioni di Istituto previste dal DPR 257/00, preparare raccomandazioni e strumenti per i percorsi formativi.

Si riporta di seguito la tabella riassuntiva (tab. 1) e descrittiva delle modalità adottate dalle singole Regioni per il governo del sistema.

Tab. 1 - *Confronto delle Regioni: governo del sistema*

REGIONE	TIPO DI GOVERNO
Abruzzo	<i>Gruppo di lavoro misto</i> composto da rappresentanti della Regione Abruzzo, dagli Enti formativi titolari delle proposte formative triennali e dalla Direzione scolastica. Il Gruppo di lavoro è finalizzato a supportare l'attività del <i>Comitato paritetico di coordinamento</i> , in via di attivazione, per garantire il collegamento ed il monitoraggio delle attività sperimentali.
Basilicata	La Regione Basilicata attraverso le Amministrazioni Provinciali di Matera e di Potenza ha costituito: - un <i>Gruppo Tecnico Integrato Regionale</i> a cui risultano assegnati principalmente funzioni di progettazione, monitoraggio quantitativo e qualitativo, verifica e valutazione delle diverse azioni e consulenza nelle diverse fasi di attuazione; - un <i>Comitato di Coordinamento Regionale</i> preposto al monitoraggio di sistema.
Calabria	La realizzazione dei percorsi sperimentali triennali prevede una integrazione tra organismi di formazione (agenzie accreditate per l'obbligo formativo), istituzioni scolastiche di scuola secondaria superiore ed una impresa o associazione di categoria o ente bilaterale per le ore di alternanza formazione/lavoro.

Segue

Segue

REGIONE	TIPO DI GOVERNO
Campania	La gestione dei percorsi sperimentali è affidata ad un <i>Gruppo Tecnico Regionale</i> di valutazione costituito dalle Commissioni Provinciali composte dai rappresentanti delle Amministrazioni Provinciali, Regionali e dall'Ufficio scolastico regionale.
Emilia Romagna	<p>A livello regionale, la sede della concertazione interistituzionale è rappresentata dalla <i>Conferenza regionale per il sistema formativo</i>, mentre, per seguire gli aspetti operativi e il complessivo andamento della nuova offerta formativa, è stato costituito il <i>Comitato scientifico regionale</i> composto di esperti con competenze nell'ambito della FP, dell'istruzione e di tematiche di tipo pedagogico-didattico, integrato con esperti designati dall'Ufficio scolastico regionale ed incaricato di seguire lo svolgimento dell'impianto metodologico e contenutistico dei progetti, con particolare riferimento alle fasi di monitoraggio e valutazione.</p> <p>A livello provinciale, opera il <i>Team provinciale di supporto</i>, composto da un referente per l'istruzione, uno per la formazione professionale ed uno per la Provincia competente (che ne indica anche il Coordinatore), con funzioni di sostegno per tutti i soggetti, istituzioni scolastiche e organismi di formazione professionale coinvolti nei percorsi integrati. A livello di singolo percorso integrato, si prevede la costituzione di un <i>Gruppo di pilotaggio</i>, composto dai rappresentanti dei due soggetti formativi in convenzione, con la responsabilità di seguire tutti gli aspetti (amministrativi, finanziari, organizzativi, gestionali, ecc.) connessi alla realizzazione del percorso integrato.</p> <p>Particolare importanza riveste inoltre il <i>Gruppo di progetto</i>, composto dai docenti dei due sistemi interessati: ha responsabilità collegiale dello svolgimento del progetto in fase operativa.</p>
Friuli Venezia Giulia	<p>Alla guida della sperimentazione è preposto un <i>Organismo Regionale di indirizzo, monitoraggio e valutazione</i> composto da rappresentanti di Regione, Ufficio Scolastico Regionale, Enti FP, scuola con compiti di: designazione di Gruppi tecnici per definire le modalità del sistema, designazione di esperti per il raccordo tra scuola e CFP, designazione di esperti per il raccordo con i <i>Comitati tecnico scientifici di progetto</i>, raccordo con la Commissione regionale per la FP (ex L.R. 76/82 per confronto con OOSS e Autonomie locali), elaborazione delle linee guida (formalizzate da Regione-Ufficio scolastico regionale).</p> <p>I <i>Gruppi tecnici</i> designati dall'Organismo regionale hanno compiti di: organizzazione curricolare, passaggio fra i sistemi, riconoscimento dei crediti, formazione congiunta, aggiornamento anagrafi, integrazione risorse, utilizzo congiunto delle attrezzature, materiali didattici centrati sulla persona, rilevazione delle criticità, monitoraggio e valutazione.</p> <p>Per la gestione di ogni singolo progetto i <i>Comitati tecnico scientifici di progetto</i> sono composti da: Direttore ente di FP (1), Dirigente scolastico (1), Ente FP (2), scuola (2), per indicare obiettivi formativi intermedi e finali del singolo progetto; modalità di svolgimento della valutazione delle attività; articolazione oraria; modalità di certificazione crediti</p>

Segue

Segue

REGIONE	TIPO DI GOVERNO
Lazio	<p>Gli organismi di governo della sperimentazione dei percorsi triennali di formazione professionale, nelle Province di Roma e Viterbo, sono i seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a livello regionale, il preesistente <i>Comitato Paritetico di Coordinamento</i> (di cui al Protocollo di intesa del 24.07.03), integrato da due rappresentanti delle Province; - a livello provinciale, un Comitato, presieduto dalla Provincia composto da: 2 rappresentanti della Direzione scolastica regionale, 2 rappresentanti delle istituzioni formative, 1 rappresentante dei CPI, 1 rappresentante dei COL (Centri di orientamento al lavoro) facenti capo ai Comuni. <p>Responsabile del monitoraggio e della valutazione delle sperimentazioni, a livello regionale, è l'<i>Organismo Regionale di Indirizzo, Monitoraggio e Valutazione</i>, composto da rappresentanti della Regione Lazio, dell'Ufficio scolastico regionale, degli EE.LL. e da eventuali altri soggetti.</p> <p>Responsabile del monitoraggio e della valutazione dei singoli progetti, sulla base di indicatori di performance individuati dall'<i>Organismo Regionale di Indirizzo, Monitoraggio e Valutazione</i>, è il <i>Comitato Tecnico Paritetico</i>, istituito con apposita convenzione sottoscritta tra l'istituzione scolastica e l'istituzione formativa, presieduto congiuntamente dal Dirigente scolastico e dal Direttore dell'istituzione formativa e costituito da docenti della scuola e da formatori, in misura del 50% delle due componenti e rappresentativi di tutte le aree formative.</p>
Liguria	<p>Il governo della sperimentazione è affidato ad un organismo regionale di monitoraggio e valutazione (<i>Tavolo permanente</i>), composto da rappresentanti di Regione, Province, Comuni, Enti di FP, Ufficio scolastico regionale, Università, OO.SS. e da eventuali altri soggetti. La Regione ha, inoltre, attivato un'azione di monitoraggio ed accompagnamento lungo il percorso formativo, realizzata attraverso un <i>Gruppo di lavoro</i>, composto da esperti del settore.</p>
Lombardia	<p>Il <i>Comitato paritetico di coordinamento</i> previsto per il monitoraggio e la valutazione dei percorsi sperimentali è composto da rappresentanti della Regione Lombardia; del MIUR, del MLPS, delle OO.SS, delle OO. datoriali e delle Province lombarde. Si avvale delle strutture di ricerca ed elaborazione messe a disposizione dalla Regione, dall'Ufficio scolastico regionale e dagli operatori coinvolti ed opera in raccordo con gli organismi istituzionali e tecnici regionali e nazionali.</p> <p>Il Comitato è dotato di una <i>Segreteria Tecnica</i>, che opera in connessione con il <i>Tavolo Scuola</i> istituito in seno alla D.G. "Formazione Istruzione Lavoro" ed in stretto raccordo con i diversi tavoli istituzionali e tecnici promossi a livello nazionale e regionale, avvalendosi delle strutture di ricerca ed elaborazione della Regione e dell'Ufficio scolastico regionale (IReR, IRRE, ...) in raccordo con l'azione dei tavoli tecnici della "<i>Consulta Regionale per gli Standard Formativi</i>".</p> <p>La <i>Consulta regionale standard Formativi</i> (CRSF), organismo tecnico, composto da referenti della Regione, degli Enti Locali, delle Parti sociali, delle realtà formative e delle scuole è istituita con Decreto del DG Formazione Istruzione e Lavoro n. 22660 del 19-12-2003. La Consulta opera in connessione con il <i>Tavolo Scuola</i> istituito in seno alla D.G. "Formazione Istruzione Lavoro", con il <i>Comitato Paritetico di Coordinamento della Sperimentazione</i> dei percorsi triennali ed in stretto raccordo con i diversi tavoli istituzionali e tecnici promossi a livello nazionale e regionale, avvalendosi delle strutture di ricerca ed elaborazione della Regione e dell'Ufficio scolastico regionale (IReR, IRRE, ...).</p>

Segue

Segue

REGIONE	TIPO DI GOVERNO
Marche	È stato costituito il <i>Comitato regionale per l'offerta formativa integrata</i> , con funzioni di indirizzo, monitoraggio e valutazione, composto da rappresentanti della Regione, dell'Ufficio scolastico regionale e delle Province. Relativamente ai singoli progetti si sono costituiti <i>Comitati di Progetto</i> composti dai presidi delle scuole, dai direttori dei CFP (che in questo caso coincidono con i Centri per l'Impiego e la Formazione delle Province - CIF), dai referenti docenti delle scuole e dei CIF.
Molise	Il responsabile del monitoraggio e della valutazione delle sperimentazioni, a livello regionale, è l' <i>Organismo Regionale di Indirizzo, Monitoraggio e Valutazione</i> , composto da rappresentanti della Regione, dell'Ufficio scolastico regionale, degli EE.LL. e da eventuali altri soggetti.
Piemonte	Alla guida della sperimentazione è preposto un <i>Organismo regionale di indirizzo, monitoraggio e valutazione</i> composto da rappresentanti di alcuni soggetti istituzionali: Regione, Ufficio scolastico regionale, Unione Province Italiane e Associazione Nazionale Comuni Italiani. Per la gestione di ogni singolo progetto, opera la <i>Commissione tecnico-scientifica interistituzionale</i> , complessivamente composta da: il Direttore dell'Ente di formazione, il Dirigente scolastico dell'istituzione scolastica, due docenti designati dall'Ente di formazione e dall'istituzione scolastica e un funzionario della Direzione Formazione Professionale - Lavoro della Regione in qualità di presidente.
Puglia	La Regione ha costituito un <i>Organismo Regionale di indirizzo, monitoraggio e valutazione</i> composto dai rappresentanti della Regione, dall'Ufficio scolastico regionale e dalla Direzione regionale del lavoro per la realizzazione dei percorsi sperimentali.
Sardegna	È stato costituito un <i>Organismo regionale di indirizzo, monitoraggio e valutazione</i> composto dai rappresentanti della Regione, dall'Ufficio scolastico regionale e dagli EE.LL. e altri soggetti.
Toscana	Responsabile del monitoraggio e della valutazione delle sperimentazioni è il <i>Gruppo Tecnico Regionale</i> , composto da rappresentanti della Regione, dell'Ufficio scolastico regionale, degli EE.LL. e da eventuali altri soggetti. Responsabile del singolo progetto è il <i>Comitato di Progetto</i> , composto dai rappresentanti dei soggetti <i>partner</i> e da un rappresentante dell'Amministrazione provinciale competente, anche al fine di garantire il raccordo con il rispettivo Centro per l'impiego.
Umbria	È stato costituito un Organismo paritetico interistituzionale denominato <i>Comitato di indirizzo e valutazione</i> con compiti di indirizzo, monitoraggio e valutazione composto da rappresentanti della Regione, delle Province, dell'Ufficio scolastico regionale e dell'ANCI. È stato inoltre istituito il <i>Comitato di monitoraggio</i> . Per quanto riguarda i singoli progetti, sono stati istituiti i <i>Comitati di progetto</i> con il compito di indicare gli obiettivi del progetto, le modalità di svolgimento delle attività, la loro valutazione e la certificazione dei crediti.
Valle d'Aosta	Il governo operativo del sistema è affidato alla Regione, tramite l'Agenzia Regionale del Lavoro. È proseguito il lavoro del Nucleo Tecnico Integrato composto da rappresentanti dell'Agenzia Regionale del Lavoro, della Sovrintendenza agli studi, da un esperto sulla tematica della disabilità e integrazione e da due rappresentanti del sindacato scuola.
Veneto	La programmazione delle attività di sperimentazione è affidata alla <i>Direzione Formazione della Regione Veneto</i> , che regola le attività mediante bandi e circolari ed elaborazione di procedure (passaggi, esami finali).

2. LA TIPOLOGIA DEI PERCORSI

Dal monitoraggio delle sperimentazioni dei percorsi triennali emerge un panorama quanto mai vario, la cui complessità ha consentito di distinguere quattro macrotipologie di proposte formative:

- 1) *Percorsi di Formazione professionale* (macrotipologia: *Formazione professionale*);
- 2) *Percorsi di Istruzione integrati* (macrotipologia: *Integrazione*);
- 3) *Percorsi di Formazione professionale in interazione con la scuola per l'insegnamento delle competenze di base* (macrotipologia: *Formazione professionale mista*);
- 4) *Percorsi di Istruzione e Formazione professionale* (macrotipologia: *Istruzione e Formazione professionale*).

Ogni tipologia di percorso risulta caratterizzato da alcuni fattori distintivi che hanno consentito una suddivisione specifica. I criteri sui quali si è basati per la classificazione sono i seguenti:

- *Titolarità*, intendendo l'affidamento diretto da parte della Regione o della Provincia all'Ente proponente, scuola o Agenzia formativa, del percorso formativo;
- *Docenti di competenze di base*, ovvero la presenza di docenti/formatori per l'erogazione dei moduli di competenze di base;
- *Attestazioni*, intendendo la tipologia delle certificazioni rilasciate a conclusione del percorso formativo.

Tab. 2 - *Caratteristiche delle macrotipologie*

CRITERI	FP	FP MISTA	INTEGRAZIONE	PERCORSI TRIENNALI DI IFP
Titolarità	Agenzie formative accreditate	In prevalenza, Agenzie formative accreditate	Scuola	Agenzie formative accreditate o scuola
Docenti competenze di base	In prevalenza formatori della FP	In prevalenza docenti della scuola	Docenti della scuola	Docenti della scuola o delle agenzie formative
Attestazioni in esito ai percorsi e/o prosecuzione (cfr. Accordo 28.10.04 e DM.86/04)	Attestato di qualifica	Attestato di qualifica	Prosecuzione automatica del percorso scolastico e attestato di qualifica	Attestato di qualifica

1) *Percorsi di Formazione professionale triennali*

La "Formazione professionale" triennale si realizza in prevalenza nelle Agenzie formative, titolari delle attività. Prevede rapporti con le istituzioni scolastiche che, a volte, si concretizzano in azioni "di sistema" (passaggi, riconoscimento delle acquisizioni, orientamento, ecc.). L'erogazione delle attività formative sono demandate prevalentemente ai formatori delle Agenzie formative.

I percorsi di formazione professionale sono finalizzati al conseguimento di un attestato di qualifica professionale e all'eventuale acquisizione dei crediti per il rientro nel sistema di istruzione (Valle d'Aosta, Liguria, Veneto, Lazio, Abruzzo, Calabria, Sicilia, Sardegna).

2) *Percorsi di Formazione professionale mista (formazione-scuola)*

La "Formazione professionale mista" triennale attribuisce la titolarità delle azioni formative alle Agenzie di FP, ma prevede la presenza di docenti di scuola per l'insegnamento delle competenze di base. Questa modalità formativa è attuata prevalentemente presso le sedi delle Agenzie formative e può prevedere che i docenti delle istituzioni scolastiche abbiano un ruolo definito per l'insegnamento delle competenze di base e trasversali. La progettazione del percorso è, generalmente, congiunta (Piemonte, Friuli Venezia Giulia, Molise, Puglia, Basilicata).

3) *Percorsi triennali di Istruzione e Formazione professionale*

I percorsi triennali di "Istruzione e Formazione professionale" si svolgono nelle Agenzie formative o in Istituti tecnici e professionali individuati in base alle intese tra Regione e Ufficio scolastico regionale. Sono destinati a far conseguire nelle Agenzie formative e nelle scuole gli stessi obiettivi individuati dalla Regione: scuola e agenzie formative adottano lo stesso impianto progettuale e le stesse indicazioni regionali relativamente alle aree, alle figure professionali, agli aspetti di carattere didattico ed agli obiettivi (*standard*). La sperimentazione è soprattutto metodologica: l'insegnamento delle competenze, conoscenze e abilità previste, dovrebbe avvenire in una prospettiva interdisciplinare (Lombardia).

4) *Percorsi triennali integrati in istituti scolastici*

I percorsi integrati triennali di istruzione e formazione sono a titolarità delle istituzioni scolastiche. La formazione professionale è presente con compiti di "arricchimento" dando luogo a percorsi che rimangono essenzialmente scolastici. Il numero delle ore di formazione professionale è dato dalla cosiddetta "flessibilità scolastica" e rimane compreso generalmente tra le 160 e le 310 ore. Queste ultime, per gli istituti professionali, segnano il limite delle ore di approfondimento, alle quali è consentito attingere (Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna, Umbria, Marche e Campania).

È un modello che prevede una forte integrazione con il sistema della FP relativamente alle competenze professionali.

Le macro-tipologie rappresentano *azioni formative specifiche a volte caratterizzate* da percorsi che si intrecciano al loro interno fornendo una modularità di offerta formativa rispondente alle caratteristiche della domanda. Pertanto, si precisa, che la suddivisione in macrotipologie è puramente indicativa e non esaustiva della miriade di proposte formative che compongono

il macro sistema della formazione professionale iniziale che, solo in alcuni casi, coincidono con un preciso *modello regionale* di sperimentazione. Spesso, infatti, si combinano tra loro per comporre “a strati” i segmenti del triennio oppure operano contemporaneamente nel modello regionale, presentando un’offerta formativa differenziata al suo interno.

La riflessione che, conseguentemente ne deriva, è la necessità di giungere a dei precisi standard di architettura complessiva di progettazione di percorsi formativi che consenta successivamente una comparazione su modelli, che pur mantenendo le specificità regionali, abbiano degli elementi comuni e condivisi per la costruzione di un sistema nazionale di formazione professionale.

3. L'ARTICOLAZIONE DEI PERCORSI FORMATIVI

Si riportano di seguito i modelli adottati dalle singole Regioni.

Tab. 3 - *Confronto delle Regioni: modello*

REGIONE	MODELLO ADOTTATO
Abruzzo	Si realizzano percorsi triennali di FP, centrati sulle agenzie formative accreditate, che prevedono forme di interazione con le istituzioni scolastiche. L'articolazione dei percorsi è strutturata in 3 anni e prevede un totale di 3.000 ore suddiviso in 1.000 ore per ciascun anno formativo, di cui 850 con il gruppo classe e 150 di interventi personalizzati. Lo <i>stage</i> nel II e III anno prevede, rispettivamente, un monte ore del 20%, pari a 200 ore, e del 30%, pari a 300 ore.
Basilicata	I percorsi sperimentali triennali vengono svolti dalle Agenzie provinciali per la formazione, sulla base di Convenzioni stipulate con le istituzioni scolastiche individuate dall'Ufficio scolastico regionale quali Centri Risorse Obbligo Formativo (reti di scuole della Regione). La durata complessiva del percorso sperimentale è di 2.900 ore articolate in: 100 ore di orientamento all'obbligo; 510 ore di competenze di base; 440 ore di competenze trasversali; 1.100 ore di competenze professionali; 750 ore di <i>stage</i> /tirocini.
Calabria	I modelli sperimentali che coinvolgono l'istruzione e la formazione professionale nella Regione, sono caratterizzati da percorsi triennali di FP finalizzati al conseguimento di un attestato di qualifica professionale. Essi vengono svolti in modo integrato da istituti scolastici e da agenzie formative accreditate. Il percorso triennale di FP, a carattere modulare, prevede 3.200 ore articolate nel modo seguente: - I anno, 1.000 ore suddivise in: 550 ore per l'acquisizione delle competenze culturali di base, 300 per le competenze tecnico professionali e 150 per le attività di <i>stage</i> nelle aziende; - II anno, 1.100 ore suddivise in: 300 ore per l'acquisizione delle competenze culturali di base, 500 per le competenze tecnico professionali e 300 per <i>stage</i> ; - III anno, 1.100 ore suddivise in: 100 ore per l'acquisizione delle competenze culturali di base, 450 per le competenze tecnico professionali e 550 di <i>stage</i> .

Segue

Segue

REGIONE	MODELLO ADOTTATO
Campania	I soggetti attuatori sono gli Istituti tecnici, professionali e d'arte che hanno coinvolto sia i docenti d'Istituto che i docenti degli enti di formazione. L'articolazione oraria complessiva è nel I anno 2003-2004, di avvio della sperimentazione, di 1.000 ore, mentre il I e II anno del 2003-2004 risulta di 1.100 ore.
Emilia Romagna	La Regione organizza i percorsi in Integrazione tra Istruzione e Formazione, a titolarità delle istituzioni scolastiche, e i percorsi di FP, a titolarità delle agenzie formative.
Friuli Venezia Giulia	La Regione riconosce come facenti parte della sperimentazione i percorsi sperimentali, in interazione o integrati (dall'a.s.f. 2005/6), di istruzione e formazione professionale. La realizzazione degli interventi avviene presso gli Istituti scolastici superiori e i CFP come da intese. L'articolazione oraria è al I anno 400-600 ore di competenze di base, 200-400 ore di LaRSA, orientamento e <i>stage</i> , 300-500 ore di competenze tecnico-professionali. Al II anno 300-500 ore di competenze di base, 300-500 ore di LaRSA, orientamento e <i>stage</i> e 300-500 ore di competenze tecnico-professionali. Al III anno 200-400 ore competenze di base, 400-600 ore di LaRSA, orientamento e <i>stage</i> , 300-500 ore competenze tecnico-professionali.
Lazio	I percorsi sono attivati dalle agenzie formative titolari di sedi operative accreditate, ai sensi della normativa regionale in materia, per la macrotipologia "Obbligo formativo", assicurano, direttamente o in convenzione, attività inerenti la macrotipologia "Orientamento" e sono ammesse a finanziamento a seguito di procedure ad evidenza pubblica. Relativamente all'articolazione, i percorsi triennali sono organizzati in moduli e prevedono un monte ore complessivo di 3.600 (1.200 ore all'anno) così suddivise: competenze di base e/o comuni: 860/1288; competenze tecnico- professionali: 1.087/1420; personalizzazione: 180/540; <i>stage</i> : prevede un monte ore complessivo che va da 600 a 900 ore; valutazione e validazione: 175/240.
Liguria	La Regione promuove percorsi triennali sperimentali coerenti con le caratteristiche del nuovo sottosistema di istruzione e formazione professionale, che tengono conto del PECUP, degli standard minimi delle competenze di base e che vengono delineati in base alle Linee guida delle aree formative, che anticipano le Indicazioni regionali ora in fase di ultima stesura. Complessivamente, i percorsi sono di 3.150 ore (1.050 ore all'anno). Il percorso triennale conta: 441 ore per l'area scienze umane, 409 ore per l'area scientifica, 1.039 ore per l'area professionale, 535 ore per lo <i>stage</i> , 441 ore di LaRSA, 285 ore di laboratorio di sviluppo delle capacità personali. In termini di ripartizione percentuale si riscontra: area delle scienze umane (14%), area scientifica (13%), capacità personali (9%); area professionale (33%); <i>stage</i> (17%); LaRSA (14%). Il percorso segue la prospettiva della polivalenza: nel I anno, prevalgono le attività relative alle competenze comuni (culturali e professionali) all'intera area professionale; dal II anno, vi può essere una curvatura riferita alle figure professionali che cresce più decisamente nel corso del III anno.

Segue

Segue

REGIONE	MODELLO ADOTTATO
Lombardia	<p>La Regione individua come facenti parte della sperimentazione:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) I percorsi triennali sperimentali svolti da CFP e da istituti tecnici e professionali individuati in base all'intesa tra Regione e Ufficio scolastico regionale. Nei percorsi dei CFP la durata complessiva è di 3.150 ore (1.050 ore all'anno). Negli Istituti scolastici tale monte ore è quello minimo ed è comprensivo della quota riservata alla Regione, all'autonomia didattica e all'insegnamento della religione. La ripartizione del monte ore riguarda: competenze di base (1.084-1.400 ore); competenze tecnico-professionali e <i>stage</i> (1.273-1.589 ore) anche in alternanza; personalizzazione (477 ore). 2) I percorsi biennali "riallineati" rientrano nell'ambito dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione Professionale della Regione. Si tratta di percorsi biennali, di minimo 2.100 ore, "riallineati" alle caratteristiche della sperimentazione. Dopo aver svolto un anno a scuola dopo le medie, anche non completo, i ragazzi possono fare un percorso abbreviato di 2 anni di FP per il conseguimento della qualifica professionale. Ripartizione monte ore: competenze di base (34% - 44%); competenze tecnico-professionali e <i>stage</i> (40%-50%) anche in alternanza; personalizzazione (15%). 3) Uno o due anni a scuola in integrazione (e arricchimento) curricolare. Massimo 200 ore annue. Utilizzo della quota del 15%, ai sensi del DPR 275/99 (negli Istituti Professionali, anche in aggiunta alla quota oraria della terza area). Si consegue, parallelamente al diploma di istruzione secondaria superiore, un attestato di qualifica (per percorsi di durata complessiva di 600 ore) o una certificazione di crediti spendibili nella formazione professionale. Tali percorsi fanno parte della sperimentazione. La composizione di tali percorsi è: 0% competenze di base, 10%-25% competenze trasversali, 35%-65% competenze professionali e massimo 50% <i>stage</i>.
Marche	<p>La sperimentazione prevede l'attivazione di percorsi triennali di istruzione integrati da moduli di FP. Sia il I che il II anno presentano forte valenza orientativa e sono caratterizzati dalla prevalenza di discipline volte ad innalzare il livello culturale e a rafforzare le competenze di base e trasversali. Il III anno ha un carattere più professionalizzante, con l'obiettivo di potenziare le capacità di scelta e di consentire sia l'acquisizione della qualifica negli Istituti professionali e artistici, sia i passaggi verticali ed orizzontali fra i sistemi formativi.</p> <p>Le ore svolte in integrazione tra scuola e FP sono così suddivise: nel I e II anno, tenuto conto delle differenze tra le Province coinvolte in questa fase, si può andare da un minimo di 120 ore a un massimo di circa 200 ore; per il III anno si attesta generalmente su circa 300 ore, comprendenti le ore di <i>stage</i> e di approfondimento, da svolgere in collaborazione con i CIF, che si occupano prevalentemente delle competenze professionali, trasversali e dello <i>stage</i>.</p> <p>In particolare, per quel che concerne lo <i>stage</i>, nel I e II anno vengono realizzate per lo più visite guidate e simulimpresa nell'ambito di un'attività prevalentemente di natura orientativa. Al III anno lo <i>stage</i> aumenta la sua durata e si connota per una valenza di natura formativa.</p>
Molise	<p>I soggetti attuatori sono un Istituto Professionale di Stato individuato dall'Ufficio scolastico regionale e un CFP, accreditato per la tipologia "Obbligo formativo" ai sensi della normativa regionale in materia, selezionato con apposito bando.</p> <p>Il percorso triennale prevede un monte ore complessivo di 3.400 così suddivise: competenze di base e trasversali: 900 ore; competenze professionali: 1.420 ore; <i>stage</i>: 1.080 ore.</p> <p>Sono previste attività di <i>stage</i> suddivise, nel triennio, come segue: I anno: 160 ore; II anno: 360 ore; III anno: 560 ore.</p>

Segue

Segue

REGIONE	MODELLO ADOTTATO
Piemonte	<p>Il percorso triennale di FP, a carattere modulare, prevede 3.600 ore (1.200 ore all'anno) suddivise in 1.200 ore annue, ripartite in: 1.135 ore per la formazione di base; 1.435 ore dedicate ad attività di formazione tecnico-professionale; 400 ore di <i>stage</i>; 135 ore di competenze trasversali; 460 ore di misure di personalizzazione e 35 ore di esame finale.</p> <p>Al II anno si realizza uno <i>stage</i> di supporto all'apprendimento di 120 ore. Al III anno si prevede una significativa esperienza di <i>stage</i> in azienda di 280 ore.</p>
Puglia	<p>Nelle prime sperimentazioni avviate nel 2003/04 i soggetti attuatori della sperimentazione erano gli organismi di formazione mediante apposita convenzione con le istituzioni scolastiche indicate all'art. 3 del Protocollo d'intesa sottoscritto dalla Regione e dal Direttore dell'Ufficio scolastico regionale.</p> <p>Il percorso triennale, strutturato in moduli, prevede un monte ore di 3.600 ore articolate in: I anno di 1.200 ore suddivise in 700 ore di interventi di base e trasversali; 400 ore di interventi di natura professionale, 100 ore di <i>stage</i> e/o visite guidate; II anno di 1.200 ore suddivise in: 600 ore di contenuto tecnico-culturale; 400 ore di contenuto professionalizzante, 200 ore di <i>stage</i>; III anno di 1.200 ore suddivise in: 500 ore di contenuto tecnico-culturale; 400 ore di contenuto professionalizzante, 300 ore di <i>stage</i>.</p>
Sardegna	<p>I soggetti attuatori dei percorsi sperimentali triennali sono le Agenzie formative, le scuole secondarie superiori, le ATS di Agenzie formative accreditate per l'obbligo formativo.</p> <p>Il percorso triennale prevede un monte ore complessivo di 3.150 ore (1.050 all'anno) articolate nel seguente modo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - I anno: Moduli di accoglienza 10 ore; Moduli di orientamento 10 ore; Competenze linguistiche 160 ore; Competenze giuridico sociali 50 ore; Competenze artistico/musicali 20 ore; Competenze scientifiche e logico matematiche 210 ore; Capacità personali 50 ore; Competenze professionali specifiche del profilo di base 370 ore; <i>Stage</i> orientativo 30 ore; Attività motorie 40 ore; Azioni di personalizzazione 100 ore - II anno: Moduli di orientamento 10 ore; Competenze linguistiche 110 ore; Competenze giuridico sociali 20 ore; Competenze scientifiche e logico matematiche 140 ore; Competenze artistico/musicali 40 ore; Capacità personali 50 ore; Competenze professionali specifiche del profilo di base 510 ore; <i>Stage</i> orientativo 30 ore; Attività motorie 40 ore; Azioni di personalizzazione 100 ore - III anno: Competenze artistico/musicali 40; Moduli di accompagnamento 10 ore; Competenze linguistiche 100 ore; Competenze giuridico sociali 30 ore; Competenze scientifiche e logico matematiche 60 ore; Competenze professionali specifiche del profilo di base 480 ore; <i>Stage</i> applicativo 200 ore; Attività motorie 30 ore; Azioni di personalizzazione 100 ore. <p>Sono previsti <i>stage</i> orientativi ed applicativi durante il triennio (30 ore al I anno, 30 ore al II anno, 200 ore al III anno).</p>

Segue

Segue

REGIONE	MODELLO ADOTTATO
Toscana	<p>Il modello delle sperimentazioni triennali prevede la possibile combinazione di differenti percorsi che vanno a realizzare singoli progetti. I percorsi sono i seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - percorsi di Istruzione/Formazione (IF): si tratta del primo anno di un percorso triennale sperimentale che consente, al termine, di proseguire a scuola nei percorsi di Integrazione Professionalizzante (IP) o tradizionali oppure nel sistema formativo attraverso la frequenza dei Percorsi Formativi (PF). Rilasciano una certificazione di competenze e crediti per qualifiche di secondo livello europeo e per l'accesso ai percorsi PF. È prevista la possibilità, dal 2005, di frequentare percorsi di Istruzione Liceale e Tecnica (LIF) nel biennio iniziale, integrati con attività di FP, con obiettivi di arricchimento didattico e di orientamento. - percorsi di Integrazione Professionalizzante (IP): si tratta di percorsi biennali (di durata minima complessiva di 1.200 ore) svolti in integrazione tra istituzioni scolastiche e formative. Al termine di tali percorsi gli studenti possono ottenere una qualifica professionale o il riconoscimento di competenze per l'iscrizione ad una qualifica di IV livello europeo (IFTS). - Percorsi Formativi (PF): si tratta di percorsi biennali di FP a titolarità mista scuola-CFP accreditati (l'accreditamento è concesso anche alle scuole). L'accesso è possibile dalla scuola secondaria superiore anche ad anno non ultimato del percorso tradizionale o sperimentale (IF). Gli ingressi si possono realizzare anche all'ultimo anno del biennio per ragazzi di 17 anni che abbiano frequentato 2 anni di scuola secondaria superiore. Nel modello toscano i PF fanno parte del triennio iniziato al I anno con gli IF. <p>L'articolazione delle diverse tipologie di percorsi, è suddivisa in: I anno, i moduli integrativi di formazione professionale (IF) hanno durata pari al 15% del monte orario complessivo, con la possibilità di aumentare utilizzando le ore di approfondimento (fino ad un massimo di 310 ore annue); II e III anno, i moduli integrativi di formazione professionale (IP) hanno durata pari al 15% del monte orario complessivo e anche in questo caso il monte ore può aumentare utilizzando le ore di approfondimento fino ad arrivare ad un massimo di 310 ore annue; nei percorsi formativi (PF) il monte ore varia a seconda della qualifica prevista nel repertorio regionale delle qualifiche professionali (in media circa 1.000 ore). Le attività integrative, finalizzate ai saperi di carattere trasversale relativi alla formazione generale ed al conseguimento dei crediti di istruzione, non possono avere durata inferiore al 20% del monte orario complessivo.</p> <p>Riguardo alle attività di <i>stage</i>, nel I anno IF sono previste prevalentemente visite guidate in realtà aziendali e produttive. Nel II e III anno sia dei moduli integrativi IP sia dei PF sono previsti periodi di alternanza formazione/lavoro, esperienze formative e <i>stage</i> aziendale.</p>
Umbria	<p>La Regione offre percorsi sperimentali triennali di istruzione integrati da moduli di FP, a titolarità delle scuole. Si avvalgono della flessibilità didattica ed organizzativa di cui al D.P.R. 275/1999</p>

Segue

Segue

Segue

REGIONE	MODELLO ADOTTATO
Valle d'Aosta	<p>Il modello sperimentale adottato dalla Regione fa riferimento alle seguenti tipologie di offerta formativa: percorsi di FP, anche integrati con il sistema dell'istruzione, articolati in periodi annuali; percorsi di istruzione, anche integrati con il sistema della FP.</p> <p>L'articolazione oraria è di circa 1.100 ore annue, suddivisa in:</p> <ul style="list-style-type: none"> - I anno: accoglienza/orientamento: 60 ore; competenze di base: 500 ore; competenze tecnico-professionali: 440 ore; <i>project work</i>: 80 ore; valutazione: 20 ore; personalizzazione: 100 ore max per allievo - II anno: accoglienza/orientamento: 60 ore; competenze di base: 400 ore; competenze tecnico-professionali: 460 ore; tirocinio: 160 ore; valutazione: 20 ore; personalizzazione: 100 ore max per allievo - III anno: accoglienza/orientamento: 60 ore; competenze di base: 300 ore; competenze tecnico-professionali: 480 ore; tirocinio: 240 ore; valutazione: 20 ore; personalizzazione: 100 ore max per allievo <p>Il I anno è caratterizzato da attività di <i>project work</i> a carattere esplorativo per complessive 80 ore, mentre negli anni successivi sono previste attività di tirocinio presso imprese in misura crescente: 160 ore nel II e 240 ore nel III anno.</p>
Veneto	<p>Il percorso triennale dura complessivamente 3.200 ore (1.000 ore al I anno e 1.100 nei successivi). Il percorso triennale di 3.200 ore, a carattere modulare, prevede l'inserimento di moduli di accoglienza (max. 300 ore nel triennio), sicurezza sul lavoro e accompagnamento al lavoro, attivato, quest'ultimo, nel terzo anno. Le attività formative sono suddivise in: 1.350 ore per la formazione culturale, integrata fortemente con le attività di formazione professionale; 1.850 ore sono dedicate ad attività di FP a carattere polivalente (650 ore al II anno) o specifiche di una qualifica (750 ore al III anno). La personalizzazione (320 ore) e lo <i>stage</i> (max 440 ore nel triennio) sono compresi nel monte ore complessivo.</p>

Tab. 4 - Durata dei percorsi sperimentali di formazione professionale

REGIONE	I ANNO	II ANNO	III ANNO	TRIENNIO
Piemonte	1.200	1.200	1.200	3.600
Valle d'Aosta	1.200	1.200	1.200	3.600
Lombardia	1.050	1.050	1.050	3.150
Liguria	1.050	1.050	1.050	3.150
Veneto	1.000	1.100	1.100	3.300
Emilia Romagna	-	600/900 ¹	600/900 ¹ 900/1200 ²	1.200/1.800 ¹ 900/1200 ²
Toscana	-	1.000 ³	1.000 ³	2.000 ³
Lazio	1.200	1.200	1.200	3.600
Abruzzo	1.000	1.000	1.000	3.000
Molise	1.000	1.200	1.200	3.400
Puglia	1.200	1.200	1.200	3.600
Basilicata	700	1.200	1.000	2.900
Calabria	1.000	1.100	1.100	3.200
Sicilia	1.050	1.050	1.050	3.150
Sardegna	1.050	1.050	1.050	3.150

Fonte: Elaborazione ISFOL su dati delle Amministrazioni regionali

¹ Percorso biennale di formazione professionale.

² Percorso annuale intensivo di formazione professionale.

³ Monte ore medio stimato, di cui la formazione generale per il conseguimento dei crediti di istruzione non può avere durata inferiore al 20% del monte orario. La qualifica può essere conseguita dai drop out diciassettenni della scuola secondaria superiore, previo accertamento crediti, anche in un anno.

4. ASPETTI QUANTITATIVI DELL'OFFERTA

Rispetto al precedente *Report* di monitoraggio³ si registra un forte aumento dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale. Infatti, come si evince dai dati precedentemente inviati dalle Amministrazioni regionali si passa dai 1.470 percorsi dell'a.s.f. 2003/04 ai 4.032 percorsi nell'a.s.f. successivo⁴. Dopo una fase di sperimentazione pre-Accordo quadro nell'a.f. 2002/03 (5 Regioni coinvolte), si è passati dalle 16 Regioni⁵ dell'a.s.f. 2003/04 alle 19 del successivo a.s.f. 2004/05 (ingresso delle Regioni Valle d'Aosta⁶, Marche e Calabria). Le P.A. di Trento e Bolzano adottavano già a regime i percorsi triennali di formazione professionale.

Conseguenzialmente è aumentato il numero degli studenti dei percorsi sperimentali triennali passando dai 25.346 dell'a.s.f. 2003/04 ai 72.034 dell'a.s.f successivo.

Tab. 5 - *Suddivisione dei percorsi e allievi per annualità*

	2002-03		2003-04		2004-05	
	n° percorsi	n° allievi	n° percorsi	n° allievi	n° percorsi	n° allievi
1° triennio	108	1.819	108	1.718	105	1.600
2° triennio	-	-	1.362	23.628	3.927	70.434
3° triennio	-	-	-	-	-	-
Totali	108	1.819	1.470	25.346	4.032	72.034

Fonte: Elaborazione ISFOL su dati delle Amministrazioni regionali

Come si evince dalle tabelle 6 e 7, il numero di allievi e di percorsi più consistente nelle macrotipologie precedentemente descritte è quella della *Formazione professionale*.

Le Regioni che hanno registrato un maggior afflusso di studenti e proposto percorsi triennali risultano la Lombardia, il Veneto e l'Emilia Romagna.

³ ISFOL, *Sperimentazione dei Percorsi triennali di Istruzione e Formazione professionale. Primo Report di monitoraggio, 2005*

⁴ Questi ultimi comprendono il primo anno dei percorsi del triennio 2004/5-2006/7, il secondo anno dei percorsi del triennio 2003/4-2005/6 e il terzo anno dei percorsi iniziati in alcune regioni nel 2002/3 e riallineati agli standard della sperimentazione attuale.

⁵ Piemonte, Lombardia, Liguria, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna, Toscana, Umbria, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Sicilia e Sardegna.

⁶ La Regione Valle D'Aosta, aveva siglato l'accordo nell'a.f.s. precedente ma non aveva, di fatto, giovani al di fuori dei percorsi scolastici.

Tab. 6 - I percorsi sperimentali per tipologia nell'a.s.f. 2004/5

Regioni	FP	FP mista	Integrazione	Istruzione e FP	Totali	%
Piemonte	-	163	n.d.	-	163	4,0
Valle d'Aosta	5	-	-	-	5	0,1
Lombardia	-	-	199	950	1.149	28,5
Liguria	67	-	-	-	67	1,6
Veneto	520	-	-	-	520	12,9
Friuli V. Giulia	-	70	-	-	70	1,7
Emilia Romagna	197	-	174	-	371	9,2
Toscana	-	90	192	-	282	7,0
Umbria	-	-	10	-	10	0,2
Marche	-	-	3	-	3	0,1
Lazio	192	-	-	-	192	4,8
Abruzzo	54	-	-	-	54	1,3
Molise	-	1	-	-	1	0,1
Campania	-	-	286	-	286	7,1
Puglia	-	103	-	-	103	2,6
Basilicata	-	11	-	-	11	0,3
Calabria	27	-	-	-	27	0,7
Sicilia	290	-	19	-	309	7,7
Sardegna	409	-	-	-	409	10,1
Totali percorsi	1.761	438	883	950	4.032	100,0

Fonte: Amministrazioni regionali

Tab. 7 - Gli allievi dei percorsi sperimentali suddivisi per tipologia nell'a.s.f. 2004/5

Regioni	FP	FP mista	Integrazione	Istruzione e FP	Totali	%
Piemonte	-	3.158	1.206	-	4.364	6,0
Valle d'Aosta	81	-	-	-	81	0,1
Lombardia	-	-	3.676	17.637	21.313	29,6
Liguria	1.201	-	-	-	1.201	1,6
Veneto	9.242	-	-	-	9.242	12,8
Friuli V. Giulia	-	1.192	-	-	1.192	1,7
Emilia Romagna	5.076	-	3.606	-	8.682	12,0
Toscana	-	744	4.247	-	4.991	6,9
Umbria	-	-	109	-	109	0,2
Marche	-	-	60	-	60	0,1
Lazio	3.621	-	-	-	3.621	5,0
Abruzzo	841	-	-	-	841	1,2
Molise	-	9	-	-	9	0,1
Campania	-	-	4.447	-	4.447	6,2
Puglia	-	1.835	-	-	1.835	2,5
Basilicata	-	118	-	-	118	0,2
Calabria	405	-	-	-	405	0,6
Sicilia	3.500	-	453	-	3.953	5,5
Sardegna	5.570	-	-	-	5.570	7,7
Totali iscritti	29.537	7.056	17.804	17.637	72.034	100,0

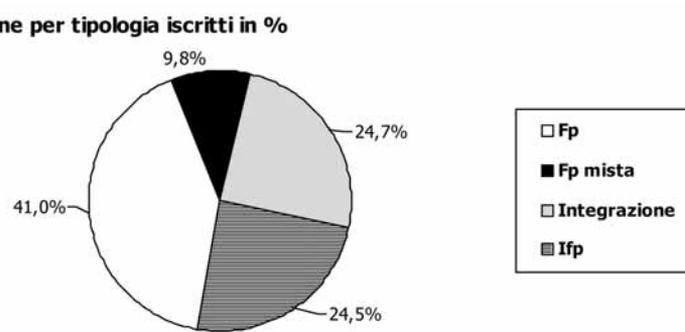
Fonte: Amministrazioni regionali

Nel passaggio tra i due anni scolastico formativi il numero degli studenti dichiarati dalle Regioni come appartenenti ai corsi sperimentali è quasi triplicato a livello nazionale.

Nell'a.f.s. 2004/05 il 41,0% dei partecipanti ai percorsi sperimentali ha partecipato con le modalità della *Formazione professionale*, il 9,8% secondo la tipologia della *Formazione professionale mista*, il 24,7% con la tipologia *Integrazione* e il 24,5% con quella dell'*Istruzione e Formazione professionale* (grafico).

I dati relativi alla sperimentazione sono particolarmente confortanti rispetto alle scelte dei percorsi sperimentali triennali di formazione professionale e mettono in risalto l'impegno qualitativo degli Enti di formazione professionale. La domanda di corsi di qualifica triennale è praticamente triplicata.

Graf. - *Ripartizione per tipologia iscritti in percentuale*



Nello schema riassuntivo che segue si riportano i dati riferiti ad ogni singola Regione.

Tab. 8 - *Confronto delle Regioni: dati quantitativi*

REGIONE	DATI QUANTITATIVI
Abruzzo	Rispetto al triennio iniziato nel 2003/04, la quantità dell'offerta formativa per il nuovo triennio iniziato nel 2004/05, ha visto un forte aumento: si è passati dagli 10 corsi del triennio 2003/04 ai 43 percorsi di I anno dell'a.f. 2004/05. Se consideriamo solo l'a.f. 2004/05, in cui sono comprese le seconde annualità dei percorsi attivati nel 2003/04 (11 percorsi per 165 allievi) e le prime annualità attivate nel 2004/05 (43 percorsi per 676 allievi), risultano 54 i percorsi attivati, con il coinvolgimento di 841 giovani.
Basilicata	La Regione ha attivato i percorsi sperimentali a partire dal 2003/2004. I percorsi sperimentali sono complessivamente 11 per un numero complessivo di allievi pari a 118 frequentanti i CFP.
Calabria	La Regione ha attivato i percorsi sperimentali a partire dall'a.f. 2004/2005. I percorsi sperimentali sono complessivamente 27 per un numero complessivo di 405 allievi.
Campania	La Regione ha attivato i percorsi sperimentali a partire dal 2003/2004, con 181 percorsi rivolti a 3.080 allievi. Nel 2004/2005 i percorsi sperimentali sono complessivamente 286 per un numero complessivo di allievi pari a 4.447 frequentanti le istituzioni scolastiche.

Segue

Segue

REGIONE	DATI QUANTITATIVI
Emilia Romagna	<p>Gli iscritti nei percorsi sperimentali (integrati e di FP) nell'a.s.f. 2004/5 erano 8.682. Il numero degli studenti comprendeva il II anno dei percorsi iniziati nell'a.s.f. 2003/4 e il I anno dei percorsi iniziati nell'a.s.f. 2004/5.</p> <p>Nei 72 progetti sperimentali integrati iniziati nel 2003/4 (erano 57 all'inizio del II anno) sono state coinvolte 62 scuole (46 al II anno), per un totale di 124 classi. Nell'a.s. successivo, le classi coinvolte sono state 174 (75 nel II anno dell'a.s. 2003/04 e 99 nel I anno dell'a.s. 2004/5). Sono state 44 (anche al II anno) le sedi formative coinvolte nell'integrazione.</p> <p>I percorsi di FP sono stati 197 (II anno dei percorsi iniziati nell'a.s. 2003/04 e I anno dei percorsi iniziati nell'a.s. 2004/5). I percorsi in integrazione sono stati 174.</p> <p>Pertanto, il totale dei percorsi in integrazione e in FP nell'a.s.f. 2004/5 ammonta a 371.</p>
Friuli Venezia Giulia	<p>I 4 percorsi del I anno (a.s.f. 2003/4) sono stati confermati al II anno. Nell'anno successivo risultano invece 66 percorsi, con il coinvolgimento di 1.120 allievi.</p> <p>Gli iscritti nei percorsi sperimentali dell'a.s.f. 2004/5 sono 1.192. Tale numero comprende il II anno dei percorsi iniziati nell' a.s.f. 2003/4 e il I anno dei percorsi iniziati nell'a.s.f. 2004/5, con un notevole incremento di allievi iscritti rispetto al I anno del precedente triennio.</p>
Lazio	<p>Rispetto ai soli percorsi sperimentali del dopo Accordo 19 giugno 2003, vi è stato un leggero decremento tra le annualità dei corsi iniziati nel 2003/04: dai 91 percorsi del I anno (e 1.697 allievi coinvolti) si è passati agli 80 del II anno (con 1.644 allievi). I primi anni dei percorsi del 2004/05 risultano invece 84, con il coinvolgimento di 1.608 allievi.</p> <p>Riguardo all'a.f. 2003/04, i corsi pre-sperimentali di II anno iniziati nel 2002/03 sono stati invece 30, con la partecipazione di 389 allievi.</p> <p>Nell'a.f. 2004/05, sono stati realizzati in totale 164 percorsi sperimentali, con il coinvolgimento di 3.252 allievi.</p> <p>Se includiamo nel 2004/05 anche i percorsi pre-sperimentali arrivati al III anno, il totale dei corsi 2004/05 è di 192, mentre quello degli allievi arriva a 3.621.</p>
Liguria	<p>Nell'ultimo a.f. considerato, il 2004/05, sono 67 i percorsi sperimentali realizzati nella Regione.</p> <p>Gli iscritti dell'a.f. 2004/05 in formazione professionale post-Accordo sono 1.201. Tale numero comprende il II anno dei percorsi di FP iniziati nel' a.f. 2003/4 (469 allievi, con una flessione del 4,3% nei posti/allievo rispetto al I anno del medesimo triennio) e il I anno dei percorsi iniziati nell'a.f. 2004/5 (732 allievi, con un incremento del 49,4% di allievi iscritti rispetto al I anno del triennio precedente).</p>
Lombardia	<p>Nell'ultimo a.f. considerato, il 2004/05, sono 1.114 i percorsi realizzati nella Regione Lombardia. A questi si aggiungono i 35 percorsi della sperimentazione pre-Accordo (riallineata <i>in itinere</i> agli standard dell'Accordo), per un totale di 1.149 percorsi. I dati disponibili, relativamente all'a.f. 2003/04, si riferiscono ai soli percorsi triennali sperimentali (99 percorsi).</p> <p>Gli iscritti dell'a.s.f. 2004/05 sono 20.776, di cui 17.100 in Istruzione e Formazione professionale e 3.676 in integrazione. A questi si aggiungono i 537 allievi della sperimentazione pre-Accordo (riallineata <i>in itinere</i> agli standard dell'Accordo) per un totale di 21.313 allievi/studenti. Nell'ultimo anno della rilevazione (a.s.f. 2004/5) risultano iscritti a scuola 6.072 studenti (29,2%, di cui 2.396 nel canale scolastico della FP e 3.676 in integrazione) contro i 14.704 allievi iscritti ai CFP (70,8%).</p>

Segue

Segue

REGIONE	DATI QUANTITATIVI
Marche	La Regione ha attivato i primi percorsi sperimentali nell'a.s. 2004/05. Dei 3 corsi realizzati (con il coinvolgimento di 60 allievi), uno è stato realizzato, in Provincia di Ascoli Piceno, nel settore turistico e alberghiero, figura di riferimento <i>Operatore della ristorazione, indirizzo Cuoco e Cameriere</i> ; gli altri 2 percorsi sono stati attivati nella provincia di Macerata, uno nel settore Tessile/moda, figura di riferimento <i>Modellista della piccola e media pelletteria</i> , e l'altro nel settore Sociale-sanitario e Servizi alle persone, figura di riferimento <i>Operatore estetico-cosmetico</i> .
Molise	La Regione ha attivato un percorso sperimentale a partire dal 2003/04 che è proseguito per il II anno nel 2004/05 coinvolgendo nel I anno 20 allievi e nel II anno soltanto 9 allievi nell'ambito delle strutture scolastiche.
Piemonte	Si rileva che i 23 corsi del triennio di FP iniziato nell'a.f. 2003/04 hanno tutti proseguito la loro attività anche nel II a.f. Il numero dei percorsi di I anno del triennio iniziato nell'a.f. 2004/05 presenta un consistente incremento rispetto al I anno del triennio precedente. Nell'ultimo a.f. considerato, il 2004/05, sono, dunque, 155 i percorsi realizzati nella Regione, a cui si sommano gli 8 corsi dei percorsi sperimentali pre-Accordo per un totale di 163 corsi. Gli iscritti dell'a.s.f. 2004/05 sono 3.029 in FP e 1.206 in integrazione. A questi si aggiungono i 129 allievi della sperimentazione pre-Accordo per un totale di 4.364 allievi/studenti.
Puglia	La Regione ha attivato i percorsi sperimentali a partire dal 2003/04, con 20 percorsi rivolti a 366 allievi in totale. Nel 2004/05 i percorsi sperimentali sono complessivamente 89 per un numero di allievi pari a 1.244 frequentanti i CFP e 378 frequentanti le strutture scolastiche per un totale di 1.622 allievi.
Sardegna	La Regione ha attivato i percorsi sperimentali a partire dal 2003/04 con 324 percorsi e 5.396 allievi. Nel 2004/05 i percorsi sperimentali sono complessivamente 409 per un numero di allievi pari a 5.570 frequentanti i CFP.
Toscana	Considerando l'a.s.f. 2003/04, risultano in totale 178 i percorsi sperimentali attivati dalla Regione, con 4.002 giovani coinvolti. Rispetto alle diverse tipologie, nel totale dei percorsi e degli allievi sono compresi i percorsi annuali di Istruzione/Formazione (83 percorsi), quelli biennali di Integrazione Professionalizzante (62) e i Percorsi Formativi di natura anch'essi biennale (43). Nell'a.s.f. 2004/05 i percorsi risultano in totale 282 con il coinvolgimento di 4.991 giovani.
Umbria	Le sperimentazioni sono avviate nel 2003/04 con 7 percorsi integrati e 26 ragazzi. Nel 2004/05 questi corsi non hanno visto la prosecuzione al II anno. Tuttavia, nello stesso anno è stata ampliata l'offerta di 10 corsi di I anno, con la partecipazione di 109 allievi.
Valle d'Aosta	La Regione ha attivato i percorsi sperimentali triennali a partire dall'a.f. 2004/05. I percorsi di FP attivati sono 5, con 81 allievi iscritti.
Veneto	Per i corsi del triennio iniziato nell'a.f. 2003/04, si rileva, al II anno, una leggera flessione (-9,1%): si, passa infatti, dai 230 percorsi del I anno ai 209 del secondo. I 291 percorsi di I anno del triennio iniziato nell'a.f. 2004/05 presentano, invece, un incremento (+26,5%) rispetto al I anno del triennio precedente. Nell'ultimo a.f. considerato, il 2004/05, sono, dunque, 500 i percorsi post-Accordo realizzati nella Regione. Ad essi si aggiungono i 20 percorsi sperimentali pre-Accordo, per un totale di 520 percorsi nell'a.f. 2004/05. Gli iscritti dell'a.f. 2004/05 in FP sono 8.890. Tale numero comprende il II anno dei percorsi iniziati nell'a.f. 2003/04 (3.589 allievi, con un incremento dello 0,7% nei posti/allievo rispetto al I anno del medesimo triennio) e il I anno dei percorsi iniziati nell'a.f. 2004/05 (5.301 allievi, con un incremento del 49% di allievi iscritti rispetto al I anno del triennio precedente). Se si aggiungono al totale i 352 allievi dell'a.f. 2004/05, i quali hanno frequentato il III anno dei percorsi sperimentali iniziati nell'a.f. 2002/03, si raggiunge la quota di 9.242 allievi iscritti nei percorsi triennali nell'a.f. 2004/05.

5. VALUTAZIONE, CERTIFICAZIONE E STANDARD

La valutazione degli apprendimenti degli allievi rappresenta solo un aspetto, come noto, delle funzioni cui la valutazione deve rispondere. Tuttavia, l'accertamento dei livelli di conoscenza e competenza in chiave diagnostica, sia in fase di ingresso che in fase intermedia, è fondamentale per permettere di compensare tempestivamente, con opportuni sostegni, le eventuali lacune rilevate negli allievi.

Dall'analisi delle informazioni ricevute rispetto alla valutazione diagnostica, la quasi totalità delle Regioni, a prescindere dalle tipologie di percorso realizzate, affermano di realizzare la valutazione delle competenze in ingresso, anche per il riconoscimento crediti, e verifiche periodiche intermedie effettuate alla fine dei moduli/unità di apprendimento/unità formative capitalizzabili in cui quasi tutti i percorsi sono ormai strutturati.

Il *portfolio* e il "libretto formativo"⁷ (entrambi già peraltro conosciuti e sperimentati nell'ambito della formazione professionale come strumenti per la raccolta di materiali, documenti e certificati e per la registrazione delle esperienze formative) sono sempre più utilizzati nei percorsi sperimentali. L'utilizzo del *portfolio* viene citato da Lombardia, Friuli Venezia Giulia, Piemonte e Liguria, mentre l'utilizzo del "libretto formativo" viene citato dall'Abruzzo, dal Lazio e ancora dalla Liguria. Il Molise prevede la sua futura adozione.

Relativamente ai dispositivi per la certificazione delle competenze, quasi la totalità delle Regioni afferma di riferirsi ai dispositivi nazionali previsti dall'Accordo del 28 ottobre 2004 per la certificazione finale e intermedia delle competenze acquisite nei percorsi, ai fini del riconoscimento di crediti finalizzati al passaggio dalla FP alla scuola e viceversa.

Per quanto riguarda gli standard a livello nazionale è stato emanato l'Accordo approvato in Conferenza Unificata il 15 gennaio 2004 sugli standard formativi minimi relativi alle competenze di base e l'Accordo in Conferenza Unificata del 28 ottobre 2004 sulle certificazioni finali e intermedie. A questi va aggiunto l'Accordo approvato in Conferenza delle Regioni il 24 novembre 2005 sul reciproco riconoscimento dei titoli in uscita dai percorsi sperimentali triennali.

Tali Accordi sono quindi considerati dalla totalità delle Regioni come riferimento per il riconoscimento dei percorsi a livello nazionale. Va segnalato inoltre che le Regioni hanno avviato una riflessione e una proposta progettuale condivisa per una metodologia di lavoro comune sugli standard professionali e formativi, la quale al momento è in fase di implementazione.

Diverse realtà regionali, attraverso le sperimentazioni dei percorsi triennali, hanno avviato un lavoro di elaborazione degli standard funzionali agli obiettivi di apprendimento in relazione all'analisi delle figure trasversali.

⁷ Si ricorda che l'approvazione del modello di libretto formativo del cittadino, ai sensi del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276 è contenuta nel decreto del 10 ottobre 2005, approvato cioè alla fine dell'anno di riferimento del presente monitoraggio (a.s./a.f 2004-2005).

Si riporta di seguito la tabella con il confronto regionale relativamente alle misure adottate per la valutazione, la certificazione e gli standard.

Tab. 9 - *Confronto delle Regioni: valutazione, certificazione e standard*

REGIONE	MODELLI DI CERTIFICAZIONE, VALUTAZIONE E STANDARD
Abruzzo	Le verifiche periodiche e finali sono effettuate dai docenti che hanno partecipato all'attività formativa. Al termine del III anno è rilasciato un attestato di qualifica professionale.
Basilicata	È prevista l'adozione del "libretto dello studente" quando verrà standardizzato a livello nazionale. Le modalità di verifica/valutazione degli apprendimenti vengono realizzate attraverso prove strutturate e semistrutturate, colloqui brevi, interrogazioni orali, prove scritte o esercitazioni, prove grafiche. Per quanto concerne il sistema di certificazione viene rilasciato, a conclusione del percorso triennale, l'attestato di qualifica professionale.
Calabria	Il monitoraggio e la valutazione, a livello regionale, sono finalizzati alla raccolta degli elementi che consentano di verificare la congruenza tra i risultati raggiunti e gli obiettivi programmati, nonché di riconsiderare analiticamente l'intero processo, al fine di introdurre azioni di miglioramento, anche mediate per la diffusione delle buone pratiche. In particolare la verifica/valutazione dei percorsi sperimentali è effettuata: <i>in itinere</i> , attraverso dei questionari; al termine, attraverso questionari; con schede in cui si riporta l'intero percorso effettuato.
Campania	Per quanto riguarda le modalità di verifica/valutazione degli apprendimenti vengono applicate le norme sulla valutazione periodica e finale previste per gli scrutini ed esami opportunamente adattate alla sperimentazione. Sono previste le passerelle e riconoscimenti dei crediti formativi attraverso la certificazione delle competenze (in uscita) ed il riconoscimento dei crediti (in ingresso).
Emilia Romagna	I percorsi integrati di Istruzione e Formazione (di 3 o 1-2 anni) sono finalizzati al rilascio dell'attestato di qualifica nazionale, secondo l'Accordo del 28/10/04, ed alla prosecuzione nel percorso scolastico fino al raggiungimento del diploma. È prevista la possibilità di passaggi ad altri percorsi o ad altri sistemi (dopo il I anno di frequenza del percorso integrato) tramite il riconoscimento dei crediti formativi e con le modalità previste dall'Accordo citato. Le certificazioni rilasciabili sul versante della FP sono: Certificato di Qualifica, per le figure professionali già previste dal Sistema regionale di qualifica (SRQ), Certificato di Competenze per attività che prevedono Unità di Competenze afferibili a qualifiche esistenti, Attestato di frequenza.
Friuli Venezia Giulia	Una prima valutazione intermedia è prevista durante l'anno ed una a fine anno (rilascio di un documento attestante i crediti raggiunti o i debiti ancora esistenti). Al termine del percorso, segue un esame che può coincidere con quello di qualifica, per cui verrà seguita la stessa procedura. In caso contrario, la verifica finale sarà, comunque, eseguita ai fini della certificazione di una o più unità capitalizzabili. Al termine del III anno a scuola, è previsto il conseguimento di diploma di qualifica e/o possibilità di continuazione nel percorso scolastico, e l'attestato di qualifica oppure (se il livello di integrazione non consente di ottenerlo) crediti per il suo conseguimento. Al termine del III anno presso un CFP, si consegue un attestato di qualifica, oppure si possono ottenere l'ammissione al IV anno di scuola (se il livello di integrazione lo consente e, nei casi previsti, previo esame di Stato) o crediti per il rientro scolastico.

Segue

Segue

REGIONE	MODELLI DI CERTIFICAZIONE, VALUTAZIONE E STANDARD
Lazio	<p>Oltre alla valutazione degli apprendimenti lungo tutto il percorso, vengono realizzate attività di valutazione che riflettono l'approccio proprio della FP, costituito dalla "valutazione autentica". La definizione delle modalità di verifica degli apprendimenti sono affidate al Comitato Tecnico Paritetico. Al termine del III anno i giovani conseguono l'attestato di qualifica professionale ai sensi della L. 845/78.</p> <p>I crediti riconosciuti in ingresso e le competenze acquisite durante il percorso vengono registrate sul "libretto formativo" personale dell'allievo. I criteri per il riconoscimento dei crediti ai fini dei passaggi tra sistemi, in attesa della determinazione di un sistema generale a livello nazionale, vengono definiti preventivamente dai progetti formativi. Relativamente alle attività avviate, triennio 2002/03 - 2003/04 - 2004/05, sulla base di metodologie congiuntamente definite, gli allievi con competenze/crediti certificati, reciprocamente riconosciuti, sono ammessi a frequentare anni di corso scolastico/formativo successivi al I, in rapporto al valore delle competenze e crediti accertati.</p>
Liguria	<p>Al termine del III anno è previsto il rilascio dell'attestato di qualifica professionale e la possibilità di prosecuzione nei percorsi di diploma di istruzione e formazione professionale e diploma di istruzione e formazione professionale superiore.</p> <p>In ingresso ed <i>in itinere</i> sono poste in essere azioni di riconoscimento dei crediti formativi comunque acquisiti, in via formale, informale e non formale. In attesa della determinazione di un sistema generale a livello nazionale, i progetti formativi definiscono preventivamente i criteri per il riconoscimento dei crediti ai fini dei passaggi tra i sistemi, ferma restando l'autonomia delle istituzioni scolastiche e formative.</p> <p>Sono previsti LaRSA atti a consentire i passaggi verticali ed orizzontali attraverso i percorsi attivati. I LaRSA sono interni al percorso e hanno frequenza obbligatoria nella misura indicativa di 150 ore annue.</p> <p>Nell'ambito dei percorsi dovrà essere obbligatoriamente adottato un modello di <i>portfolio</i>/libretto formativo tramite il quale documentare la progressione dell'allievo in ogni fase, consentendogli di svolgere un ruolo di corresponsabilità nella conduzione del processo formativo che lo riguarda. Regione e Direzione scolastica regionale, in relazione agli standard minimi nazionali si impegnano a definire un modello di Repertorio delle comunità/figure professionali (comprensivo degli obiettivi formativi riferiti alle competenze) previste per i diversi livelli del sistema di istruzione e formazione professionale.</p>
Lombardia	<p>Al termine del III anno di frequenza di CFP e Istituti è rilasciato un certificato di qualifica professionale, con validità nazionale, ai sensi della L. 53/03 e dell'Accordo siglato in C.U. in data 28/10/04. È previsto anche il rilascio di certificazioni intermedie di competenza, con valore di credito, ai fini dei passaggi, sempre ai sensi del sopra citato Accordo e secondo i format da esso stabiliti.</p> <p>Il certificato di qualifica che si ottiene a conclusione della prima triennalità, per i percorsi triennali della prima sperimentazione (35 percorsi) e dei successivi biennali che si sono "riallineati", si rilascia al termine di un esame conclusivo, riformulato rispetto a quello tradizionale di FP, nell'ottica del nuovo sistema di Istruzione e Formazione professionale e dell'assolvimento del diritto-dovere, nonché della equivalenza con il percorso scolastico tradizionale (esame di idoneità professionale).</p>

Segue

Segue

REGIONE	MODELLI DI CERTIFICAZIONE, VALUTAZIONE E STANDARD
Marche	<p>La valutazione degli apprendimenti avviene attraverso schede di valutazione delle diverse "Unità Formative Capitalizzabili" di cui è costituito il percorso. Al termine del III anno è previsto il rilascio del diploma di qualifica e l'attestato di qualifica professionale e, <i>in itinere</i>, il riconoscimento dei crediti per eventuali passaggi. Per le certificazioni finali e intermedie vengono utilizzati i modelli del documento della C.U. del 28/01/04.</p> <p>I percorsi sono progettati per portare all'acquisizione di crediti riconoscibili da entrambi i sistemi, attraverso la definizione di obiettivi formativi e competenze indispensabili per proseguire nei percorsi sperimentali e raggiungere, al termine del triennio, una qualifica professionale spendibile nel mondo del lavoro, oppure proseguire nel sistema dell'Istruzione tradizionale o nel sistema della FP.</p>
Molise	<p>Le modalità di verifica/valutazione degli apprendimenti sono previste al termine del III anno in cui i giovani conseguono l'attestato di qualifica professionale ai sensi della L. 845/78.</p> <p>È prevista l'adozione di un "libretto formativo" che documenti l'evoluzione dell'allievo in ogni fase del percorso.</p> <p>Agli allievi è garantita, durante il percorso o alla fine del III anno, la possibilità di passaggio nel sistema dell'istruzione, previa attestazione delle competenze apprese e acquisizione di apposito certificato. I criteri per il riconoscimento dei crediti ai fini dei passaggi tra sistemi, in attesa della determinazione di un sistema generale a livello nazionale, vengono definiti preventivamente dai progetti formativi.</p>
Piemonte	<p>Le verifiche periodiche e finali sono effettuate dal Consiglio di classe integrato, coordinato dal direttore dell'Ente di formazione e dal dirigente scolastico, e composto dai docenti che hanno partecipato all'attività formativa.</p> <p>Al termine del III anno, è rilasciato un attestato di qualifica professionale. Viene rilasciata una certificazione delle competenze acquisite durante i percorsi e al termine degli stessi, ai fini dell'eventuale rientro nel sistema di istruzione. Dall'anno formativo 2004/05 viene adottato il <i>portfolio</i> delle competenze individuali dello studente, standardizzato a livello regionale.</p>
Puglia	<p>Per quanto riguarda le modalità di verifica/valutazione degli apprendimenti sono previste verifiche intermedie e finali. I metodi di verifica, utilizzati sia durante l'<i>iter</i> formativo che alla fine del percorso, consistono in prove di simulazione e relazioni tecniche.</p> <p>Le valutazioni periodiche degli allievi sono effettuate congiuntamente dai docenti e dai formatori che hanno gestito il percorso formativo di riferimento, secondo le direttive che la Regione emana d'intesa con la Direzione scolastica regionale.</p> <p>A conclusione del percorso formativo, viene rilasciato un attestato di qualifica professionale previsto dalla normativa vigente in materia di FP, valido per l'iscrizione ai Centri per l'impiego, nonché crediti per l'eventuale rientro nel sistema di istruzione.</p> <p>A conclusione dei moduli viene certificata ogni "Unità formativa capitalizzabile" superata positivamente a prescindere dall'esito finale dell'anno scolastico. La modulistica viene condivisa da scuole e CFP. Si procede al reciproco riconoscimento ed alla certificazione dei crediti, allo scopo di consentire per gli allievi la massima flessibilità, in entrata ed in uscita, dai rispettivi sistemi formativi, indicando criteri e metodi e precisando quali moduli formativi sono riconoscibili ai fini dei passaggi tra i sistemi.</p>

Segue

Segue

REGIONE	MODELLI DI CERTIFICAZIONE, VALUTAZIONE E STANDARD
Sardegna	<p>Nei percorsi triennali sono previste verifiche <i>in itinere</i> e valutazioni delle singole competenze acquisite.</p> <p>Esiste un'intesa tra l'Ente di formazione e le Istituzioni scolastiche per determinare i criteri e le concrete modalità operative per la valutazione dei crediti formativi e il loro riconoscimento ai fini del passaggio dall'uno all'altro sistema formativo. Inoltre è previsto il riconoscimento di crediti in ingresso, con moduli di accoglienza comprensivi di un servizio per l'accertamento di conoscenze, capacità e competenze acquisite.</p> <p>L'offerta formativa è articolata in un sistema di aree professionali e figure professionali tipo.</p>
Toscana	<p>Relativamente agli esiti dei percorsi, al termine del I anno IF l'allievo può:</p> <ul style="list-style-type: none"> - proseguire nei corsi dell'istruzione professionale o artistica (tradizionali o di IP) conseguendo, al III anno, un diploma di qualifica professionale e, al termine del V anno, il diploma conclusivo dei corsi quinquennali d'istruzione professionale o artistica; - rivolgersi al CPI e, sulla base di un progetto formativo consigliato, iscriversi a percorsi biennali di formazione professionale (PF) che rilasciano alla fine del biennio l'attestato di qualifica professionale. <p>In merito al riconoscimento dei crediti, la sperimentazione garantisce l'acquisizione, nel corso del triennio, di crediti formativi certificabili per eventuali passaggi tra i sistemi. I criteri per il riconoscimento dei crediti, in attesa della determinazione di un sistema generale a livello nazionale, vengono definiti preventivamente dai progetti formativi.</p>
Umbria	<p>Al termine del percorso triennale i giovani conseguono, oltre alla promozione alle classi successive del corso di studi frequentato, il diploma di qualifica e l'attestato di qualifica professionale o, crediti per il suo conseguimento. L'attestato di qualifica viene integrato dal supplemento al certificato nel formato unico europeo.</p> <p>Vengono rilasciate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dichiarazione di competenze al termine di ciascun modulo o su segmenti di percorso, a doppia firma (organismo di formazione e scuola), con verifica interna a cura di docenti e formatori; - certificazione delle competenze a conclusione dell'intero percorso, se è dimostrato il possesso di tutte le dichiarazioni intermedie o se, a giudizio del gruppo di progetto, si ritiene che il candidato abbia acquisito complessivamente le competenze previste dal progetto.
Valle d'Aosta	<p>Sono previste attività di valutazione al termine di ogni modulo e unità formativa.</p> <p>È stato definito un modello standard di attestazione finale ed è previsto, per coloro che abbandonano o transitano in altri sistemi, il rilascio di un'attestazione analitica indicante le competenze acquisite.</p> <p>Rispetto agli esiti, i percorsi sperimentali di FP portano al conseguimento della qualifica professionale e all'acquisizione di crediti per il passaggio fra i sistemi di istruzione e formazione, nonché per l'eventuale prosecuzione degli studi.</p> <p>Riguardo al riconoscimento dei crediti, per quelli in ingresso ai percorsi, si applica la Direttiva regionale sulla gestione del sistema dei crediti formativi nell'ambito della FP, approvata con deliberazione della Giunta regionale n. 1940 in data 14/06/2004.</p>

Segue

Segue

REGIONE	MODELLI DI CERTIFICAZIONE, VALUTAZIONE E STANDARD
Veneto	<p>Al termine del III anno è rilasciato un attestato di qualifica professionale. Si possono acquisire crediti ai fini dell'eventuale rientro nel sistema di istruzione.</p> <p>In attesa della determinazione di un sistema generale, a livello nazionale, la Regione indica le modalità di verifica dei crediti e i criteri di inserimento nei percorsi di FP. Regione e Ufficio scolastico regionale definiscono congiuntamente i criteri per le intese locali e i dispositivi metodologici strumentali e procedurali da utilizzare, rinviando le concrete modalità operative alle intese locali tra scuole e CFP.</p> <p>Il riconoscimento di crediti in ingresso consente l'inserimento di studenti provenienti dalla scuola che richiedono di essere ammessi anche dopo il primo quarto di monte ore. Il riconoscimento dei crediti avviene da parte di Commissioni apposite che definiscono i crediti pregressi e gli eventuali recuperi suggeriti per la messa a livello. La Regione ha disciplinato la costituzione delle commissioni interistituzionali per il riconoscimento dei crediti formativi nel passaggio tra sistemi.</p>
Valle d'Aosta	<p>La Regione ha attivato i percorsi sperimentali triennali a partire dall'a.f. 2004/05. I percorsi di FP attivati sono 5, con 81 allievi iscritti.</p>
Veneto	<p>Per i corsi del triennio iniziato nell'a.f. 2003/04, si rileva, al II anno, una leggera flessione (-9,1%): si, passa infatti, dai 230 percorsi del I anno ai 209 del II. I 291 percorsi di I anno del triennio iniziato nell'a.f. 2004/05 presentano, invece, un incremento (+26,5%) rispetto al I anno del triennio precedente.</p> <p>Nell'ultimo a.f. considerato, il 2004/05, sono, dunque, 500 i percorsi post-Accordo realizzati nella Regione. Ad essi si aggiungono i 20 percorsi sperimentali pre-Accordo, per un totale di 520 percorsi nell'a.f. 2004/05.</p> <p>Gli iscritti dell'a.f. 2004/05 in FP sono 8.890. Tale numero comprende il II anno dei percorsi iniziati nell'a.f. 2003/04 (3.589 allievi, con un incremento dello 0,7% nei posti/allievo rispetto al I anno del medesimo triennio) e il I anno dei percorsi iniziati nell'a.f. 2004/05 (5.301 allievi, con un incremento del 49% di allievi iscritti rispetto al I anno del triennio precedente). Se si aggiungono al totale i 352 allievi dell'a.f. 2004/05, i quali hanno frequentato il III anno dei percorsi sperimentali iniziati nell'a.f. 2002/03, si raggiunge la quota di 9.242 allievi iscritti nei percorsi triennali nell'a.f. 2004/05.</p>

6. LE STRADE DA PERCORRERE

I percorsi di istruzione e formazione professionale attivati nelle singole realtà regionali mostrano una estrema eterogeneità, con un carattere graduale e continuo di varietà dell'offerta formativa in cui si richiede una maggiore stabilità passando da un sistema sperimentale ad un sistema permanente di formazione iniziale, in cui venga evidenziata una pari dignità culturale ed educativa rispetto ai percorsi liceali con una chiara e precisa fisionomia istituzionale.

Emerge inoltre una variegata produzione di strumenti di "sistema" (standard, competenze di base certificazione, modelli di passaggio di tra sistemi, modelli di valutazione, repertori di figure professionali) ma tali "strumenti", in particolare la definizione degli standard nazionali, soprattutto per quanto concerne quelli tecnico professionali ed il sistema di certificazione richiedono una risposta concreta da parte dei decisori politici in quanto su questo terreno si gioca la reale opportunità di pari dignità tra i

due sistemi se ciò non accade siamo di fronte un falso demagogico che non garantisce l'effettivo inserimento dei giovani nel mondo del lavoro ovvero garantirà soltanto coloro che avranno conseguito percorsi di istruzione superiore o universitaria. Ciò significa che le Amministrazioni regionali con il coordinamento centrale e le Parti sociali dovranno proporre delle offerte formative, coerenti con i fabbisogni formativi, certificabili e spendibili su tutto il territorio nazionale.

La definizione degli standard presuppone la definizione dei livelli essenziali in cui, soprattutto nel sistema di istruzione e formazione, sarà necessario ben distinguere gli obiettivi di apprendimento anche in termini di competenze di base: queste ultime trasmesse con un approccio didattico distinto da quello tradizionalmente utilizzato nella scuola e più orientato allo sviluppo del pensiero induttivo. È noto che nel processo di insegnamento/apprendimento la scelta e l'utilizzo della metodologia didattica è funzionale agli *obiettivi* da raggiungere, tenendo conto delle caratteristiche peculiari della situazione/contesto formativa, dalle conoscenze e dalle personali realtà definite in partenza. Risulta fondamentale infatti, prendere in considerazione e porre in primo piano i processi di percezione della realtà e di elaborazione che avvengono all'interno di ciascun allievo e che ne determinano la risposta in termini di comportamento. In altri termini, diventa essenziale comprendere la motivazione del soggetto all'apprendimento, la percezione della sua "*autoefficacia*", i suoi *stili cognitivi* ed i tempi di apprendimento, gli interessi e tutti quegli elementi che concorrono alla caratterizzazione del suo profilo orientativo per individuare una metodologia formativa adeguata ed efficace nel raggiungere con successo i traguardi stabiliti dal percorso formativo.

La centratura viene posta sull'apprendimento, più che sull'insegnamento disciplinare, e questo contribuisce a mettere in gioco il patrimonio di esperienze alternative della formazione: un patrimonio che si è consolidato, con attenzione al territorio e al lavoro in rete, nella realizzazione di progetti con soggetti deboli, nell'uso di nuove tecnologie e nel peculiare insieme degli strumenti didattico-metodologici.

L'adozione e il "successo" di un nuovo modello di istruzione e formazione professionale dipende, dunque, dalla sua capacità di adattare le risposte alle individualità ed allo stile di apprendimento dei soggetti, attraverso una diversificazione dei percorsi formativi in vista di un reale inserimento nel mondo del lavoro.

La costruzione di una offerta rinnovata di formazione professionale è il terreno strategico su cui le Regioni dovranno impegnarsi per riqualificare l'offerta formativa sia in termini di qualità sia per una maggiore standardizzazione dei requisiti minimi dell'offerta in termini di accreditamento, certificazione e valutazione.

Nel quadro delineato emergono interessanti spunti di riflessione per avviare un processo di riqualificazione dell'offerta formativa della formazione iniziale o di base in termini di innalzamento della qualità ma anche mediante nuove regole di certificazione di crediti formativi, per il rientro nel si-

stema scolastico. Questo impegno scaturisce anche dalla necessità di costruire un sistema che sia effettivamente concorrenziale con il sistema scolastico. Difatti la necessità di offrire un'offerta formativa di "pari dignità" richiede uno sforzo da parte delle Regioni di programmazione di attività formative basate effettivamente sulle esigenze del mondo del lavoro, in una logica di integrazione e di raccordo con il tessuto imprenditoriale e con il sistema scolastico. L'organizzazione di un'offerta formativa che tenga conto, inoltre, di standard formativi omogenei a livello nazionale.

Le strade da percorrere sono ancora molte. Sarà necessario, quindi, per concludere:

- 1) omogeneizzare i percorsi curriculari definendo un chiaro e preciso standard di competenze;
- 2) predisporre un sistema nazionale di qualifiche con un riconoscimento, su tutto il territorio nazionale, di modelli di certificazione spendibili anche a livello europeo;
- 3) stabilizzare sul piano istituzionale le risorse economiche per garantire la continuità del sistema formativo;
- 4) prevedere delle norme quadro specifiche sull'orientamento in modo da avviare un reale piano di prevenzione e recupero degli abbandoni anche attraverso l'attivazione delle anagrafi nazionali e regionali;
- 5) predisporre un sistema di accreditamento atto a garantire la qualità del servizio offerto specificatamente nella formazione iniziale.

Infine l'efficacia della qualità dell'offerta formativa e la rispettiva congruenza degli esiti occupazionali dovrà essere verificata attraverso la messa a punto di un adeguato sistema di valutazione e di monitoraggio da parte delle agenzie formative.

Su questo terreno sarà necessario investire affinché tutti i giovani, nessuno escluso, possa fare parte di quel patrimonio di risorse e "cittadinanza attiva" auspicato in tutti i più recenti documenti comunitari.

L'orientamento in Italia: la proposta COSPES

SANDRO FERRAROLI¹

Parole chiave:
Orientamento;
Persona;
Pedagogico;
Accoglienza;
Accompagnamento;
Inserimento
professionale;
Informazione;
Formazione

L'Associazione Nazionale COSPES (Centri di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale), costituita il 28 febbraio 1968 con atto notarile e promossa unitariamente dal CNOS (Centro Nazionale Opere Salesiane) e dal CIOFS (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane), svolge molteplici attività di orientamento nel settore educativo e socio-culturale. Formata da docenti universitari, psicologi, psicopedagogisti, sociologi, consiglieri di orientamento, promuove anche studi e ricerche nell'ambito dell'età evolutiva². Opera nel settore dell'orientamento per contribuire alla promozione integrale principalmente dei giovani, costituendo, coordinando, sviluppando e potenziando a livello regionale e periferico Centri che svolgono attività di orientamento scolastico e professionale, di consulenza scolastica e assistenza socio-psico-pedagogica, e di orientamento professionale. L'Associazione ha sede in Roma.

¹ Presidente Nazionale COSPES.

² Cfr. COSPES (a cura di), *L'età negata. Ricerca sui preadolescenti in Italia*, Leumann (TO), LDC 1986; COSPES (a cura di), *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani* (Coordinamento di TONOLO G. - S. DE PIERI), Leumann (TO), LDC 1995; TONOLO G., *Adolescenza e identità*, Bologna, Il Mulino 1999; COSPES (a cura di), *Il disagio degli adolescenti tra famiglia e scuola: difficoltà o risorsa?*, Leumann (TO), LDC 1998. L'Associazione ha partecipato a pieno titolo, sia a livello di progettazione che di realizzazione all'indagine promossa dal Ministero del Lavoro sull'orientamento: cfr. MINISTERO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE (a cura di), *Rapporto finale della ricerca "Seconda Indagine Nazionale sui Servizi di Orientamento 1998"*, Roma, dicembre 1999.

L'ispirazione originaria di coloro che hanno avuto il coraggio di creare l'Associazione fu quella di aver creduto all'orientamento come una componente essenziale e qualificante del contatto con i giovani e in genere dell'intervento educativo, come espressione qualificata dell'azione preventiva, tipica della proposta salesiana di educazione³.

Il progetto era ambizioso e originale, perché immetteva in un ambito di lavoro, quello dell'orientamento, che non aveva ancora una sua precisa collocazione scientifica, nuove professionalità e nuove figure di esperti (psicopedagogisti, psicologi dell'orientamento e dell'educazione, sociologi del lavoro, ecc.), attraverso la creazione di un servizio che è diventato sempre più credibile e qualificato fino a raggiungere una consistente visibilità sociale.

I trentotto anni di attività del COSPES a servizio dell'orientamento soprattutto dei giovani, pur conservando la sua caratteristica di interventi specialistici, sono stati marcati da evidenti *linee pedagogiche*:

- 1) l'attenzione alla persona in crescita,
- 2) il coinvolgimento della famiglia, delle scuole, dei Centri di formazione professionale e delle altre agenzie formative del territorio,
- 3) l'individuazione dei bisogni psico-pedagogici e formativi dei giovani e dei contesti educativi,
- 4) la ricerca di metodologie adeguate alla formazione degli stessi educatori ed operatori.

Il contributo recato dai Centri COSPES all'opera educativa si muove dentro alcuni dei seguenti *ambiti privilegiati*:

- 1) orientamento scolastico e professionale in tutto l'arco dell'età evolutiva;
- 2) assistenza e orientamento ai Centri di formazione professionale, ai lavoratori giovani e adulti;
- 3) consulenza psico-pedagogica per soggetti in età evolutiva con problemi di apprendimento, disadattamento, ecc.;
- 4) consulenza psicoclinica e vocazionale;
- 5) interventi di sostegno, chiarificazione, psicoterapia breve per rimuovere le difficoltà dello sviluppo e facilitare la crescita;
- 6) formazione degli insegnanti, dei genitori e delle altre categorie di educatori;
- 7) formazione degli operatori (animatori, educatori professionali, coordinatori delle attività di orientamento, formatori, ecc.);
- 8) studio, ricerca e sperimentazione su problematiche evolutive e socio-educative, con una particolare attenzione ai problemi del mondo del lavoro.

³ Cfr. COSPES (a cura di), *Orientare: chi, come, perché. Manuale per l'orientamento nell'arco della vita*, Torino, SEI 1990; COSPES (a cura di), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*. (Coordinamento di DEL CORE P. - S. FERRAROLI - U. FONTANA), Roma, LAS 2005.

Nel contesto delle trasformazioni in atto, sia nel mondo del lavoro sia in quello dei sistemi formativi italiani che sono stati sottoposti ad una riforma strutturale, appare sempre più centrale il significato e il ruolo dell'orientamento. Esso, infatti, si pone come una soluzione strategica e vitale per l'educazione e la formazione delle nuove generazioni, ma anche per la realizzazione di una società meglio organizzata e coordinata a misura di persona. L'articolazione del nuovo sistema d'istruzione con la possibilità di interscambio tra studio e lavoro, d'integrazione tra esperienze formative e lavorative, la mobilità professionale del mercato occupazionale e la diffusione di impieghi a tempo parziale, l'avvento di nuovi profili professionali richiedono alla persona una più matura capacità decisionale, una maggiore flessibilità di collocazione nella transizione e, soprattutto, lo sviluppo di un'adeguata capacità di auto-orientamento e di ri-orientamento.

1. LA PROSPETTIVA MULTIDISCIPLINARE DELL'ORIENTAMENTO⁴

In questi anni è cresciuta la consapevolezza che *l'orientamento costituisce una dimensione costitutiva della formazione scolastica e professionale*, così come parallelamente nel mondo della scuola, dell'Università, della Formazione professionale e della formazione a livello aziendale, l'istanza dell'orientamento è divenuta progressivamente una fondamentale componente strutturale dei sistemi formativi.

Le rapidissime profonde trasformazioni che hanno investito il mondo produttivo e lavorativo, l'obsolescenza rapida delle qualifiche professionali, la forte mobilità professionale in questi ultimi decenni hanno sollecitato su più versanti a ripensare e riorganizzare l'orientamento perché potesse diventare un punto strategico sul piano educativo e sociale. Inoltre, il processo di rinnovamento, di ristrutturazione dei cicli scolastici e, conseguentemente, delle strutture formative messo in atto dalla riforma scolastica⁵, ha obbligato a rivedere la modalità di concepire e di fare orientamento e quindi a ricercare nuove vie di organizzazione del servizio.

Il modello di orientamento COSPES "è centrato sulla persona, attento alle diversificate richieste provenienti dalle istituzioni formative ed aperto alle molteplici esigenze del mondo del lavoro. Ciò comporta, da un punto di vista metodologico, che ci sia interconnessione tra il momento *informativo*, quello *formativo* vero e proprio, e la *consulenza*. Implica la compresenza di interventi specificamente educativi propri di ogni *curriculum* formativo, e di interventi specifici e specialistici di esperti ed operatori dell'orientamento,

⁴ Cfr. DEL CORE P., *L'orientamento nella proposta COSPES*, in COSPES (coordinamento di DEL CORE P. - S. FERRAROLI - U. FONTANA), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, LAS, Roma 2005, 39-69.

⁵ FERRAROLI S., *La situazione legislativa attuale in Italia*, in COSPES (a cura di), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi* (coordinamento di DEL CORE P. - S. FERRAROLI - F. FONTANA), LAS, Roma 2005, 27-38.

ma soprattutto la necessità del coordinamento e dell'interazione tra diverse figure professionali, all'interno e all'esterno degli ambienti educativi"⁶.

Perché tutto ciò sia possibile e gli interventi siano non solo concertati ma convergenti, si cerca di condividere e mantenere fermi alcuni *criteri comuni*, quali:

- 1) l'attenzione allo sviluppo, ai processi e ai suoi traguardi nelle diverse età della vita;
- 2) l'individuazione dei bisogni e delle risorse dei singoli, dei gruppi, delle istituzioni e dell'ambiente socioculturale;
- 3) la prevenzione del disagio e del disadattamento;
- 4) l'attenzione prioritaria ai soggetti svantaggiati a livello fisico, psichico, sociale e culturale;
- 5) il collegamento con il contesto territoriale e il raccordo con le politiche scolastiche e lavorative;
- 6) il contatto collaborativo con le famiglie;
- 7) la valutazione dei fattori socioeconomici e l'andamento del mercato del lavoro.

“L'orientamento nella sua globalità si qualifica come *una modalità formativa permanente* che mira a far maturare la persona in funzione della scelta professionale e di un inserimento adeguato nella vita sociale, oppure, nel caso che si rivolga ad adulti, a facilitare i processi decisionali relativi alle varie transizioni professionali e/o di vita. Si tratta, perciò, di un processo continuato, orientato specificamente all'individuazione e al potenziamento delle capacità della persona, cosicché questa, realizzando integralmente se stessa, si inserisca in modo creativo e critico nella società in trasformazione”⁷.

Per assolvere a questo compito, l'orientamento deve fare riferimento a *diverse discipline* da cui assimila contenuti e procedimenti metodologici.

La ricerca e le esperienze condotte in questi anni nei Paesi europei, e anche in altri contesti, hanno rafforzato l'idea che l'orientamento costituisce la chiave per risolvere non pochi problemi nell'attuale e crescente complessificazione della società, attraversata da forti squilibri di sviluppo derivanti dall'evoluzione di un quadro sociale, economico e culturale non sempre adeguato e rispettoso dei bisogni della persona umana. L'orientamento è diventato una delle questioni più importanti al centro delle politiche educative non solo dei Paesi europei, ma della quasi totalità dei Paesi tecnologicamente avanzati. “Ben oltre le mode culturali che a torto o a ragione in qualche modo indirizzano le decisioni dei governi, l'orientamento va sempre più rivelandosi, infatti, come elemento di importanza cruciale nei processi di incremento dell'efficacia e della produttività dei sistemi formativi e, di conseguenza, come fattore di crescita civile e democratica dei paesi, della loro competitività e, in talune circostanze, persino dell'occupazione”⁸.

⁶ DEL CORE P., o. c. 41.

⁷ DEL CORE P., o. c. 41.

⁸ DOMENICI G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza 1999, XIII.

Le dinamiche di allargamento del mercato, la progressiva internazionalizzazione del sistema produttivo, le nuove forme del lavoro e le esigenze dell'innovazione tecnologica hanno favorito un notevole incremento della domanda sociale di formazione⁹ e, soprattutto di orientamento, che si estende a nuove fasce di popolazione¹⁰.

Per una comprensione più adeguata del fenomeno bisogna partire dalla considerazione di alcuni fattori principali:

- 1) l'accelerazione della trasformazione economica e sociale dei Paesi industrializzati nella transizione verso una società della conoscenza e dell'integrazione;
- 2) i grandi mutamenti e la rimessa in discussione dell'organizzazione del lavoro dietro la forte spinta innovativa provocata dal crescente sviluppo tecnologico;
- 3) la progressiva modificazione del quadro politico-istituzionale e socioculturale nel quale si è sviluppata la problematica dell'orientamento, con la definizione delle professionalità esistenti e di nuovi profili professionali;
- 4) la volontà politica di superare, in una azione riformatrice di sistema, quegli aspetti di parzialità e di eccessiva settorialità che hanno caratterizzato gli interventi di orientamento negli ultimi decenni;
- 5) un rinnovato bisogno delle società di ridurre la divaricazione tra formazione, istruzione e lavoro anche nell'intento di innalzare il livello di competitività delle nazioni¹¹.

“L'orientamento per sua natura va considerato parte del processo educativo, tuttavia ha una sua specificità nelle finalità, nei contenuti e nella metodologia. L'orientamento non può coincidere con l'educazione, né tanto meno con altri tipi di interventi affini che si mettono in atto per aiutare i soggetti in crescita o in difficoltà di scelta e di decisione o a correggere dei comportamenti di disadattamento o di devianza. Così, ad esempio, l'orientamento

⁹ Si veda in proposito il trentaduesimo rapporto sulla situazione del Paese italiano del CENSIS da cui emerge in maniera trasversale la domanda di formazione e di orientamento a tutti i livelli, nella consapevolezza comune che la capacità di innovazione e di competizione del sistema economico e sociale dipende proprio dalla disponibilità di risorse umane e dalla qualificazione delle medesime [cfr. CENSIS, *XXXII Rapporto sulla situazione sociale del paese 1998*, Milano, Franco Angeli 1998; ISFOL, *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto* (cura di A. GRIMALDI), Milano, Franco Angeli 2002; ISFOL, *Repertorio bibliografico nazionale sull'orientamento*, (a cura di A. GRIMALDI), Milano, Franco Angeli 2003; ISFOL, *I professionisti dell'orientamento. Informazione, produzione di conoscenza e modelli culturali* (a cura di A. GRIMALDI), Milano, Franco Angeli 2003; ISFOL, *Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento*, (cura di A. GRIMALDI), Milano, Franco Angeli 2002].

¹⁰ È evidente, osservando la tipologia degli utenti che chiedono un servizio di orientamento, l'eterogeneità dell'utenza, sia in rapporto alle diverse categorie di persone (adolescenti, giovani, studenti, lavoratori, adulti, educatori, ecc.), sia in rapporto alle specifiche difficoltà ed aspettative nei confronti della stessa attività di orientamento. È in atto la presenza di nuovi utenti che va dalle aziende, alle istituzioni formative, alle associazioni, agli extracomunitari, ai portatori di handicap, ecc.

¹¹ DEL CORE P., o. c. 43.

mento si distingue dal *counseling* o da interventi di assistenza psicopedagogica e sociale offerte da strutture scolastiche o sanitarie, anche se sovente gli operatori di orientamento si trovano a dover affrontare questo tipo di problematiche. Allo stesso modo l'orientamento si distingue da qualsiasi tipo di terapia o psicoterapia. Non rientra nelle sue finalità, anche se ci si può trovare con casi che portano con sé gravi disturbi di personalità¹².

In conclusione, l'orientamento, inteso come modalità educativa permanente coestensiva alla formazione integrale della persona, consiste in una costante e globale azione educativa mirata alla valorizzazione di tutte le risorse e potenzialità dei ragazzi e alla loro promozione in vista di un concreto e adeguato inserimento nella vita sociale ed economica. In questa prospettiva, l'orientamento è un processo che contribuisce alla costruzione dell'identità personale, la quale si realizza nel progetto di vita, intesa come "compito aperto" alla realtà sociale e come "appello" per attuare i valori che danno senso alla vita. Con tale significato esso è volto a far progredire la persona verso i traguardi della maturità umana.

2. OBIETTIVI DELL'ORIENTAMENTO

È molto importante definire gli obiettivi che attraverso la singola azione orientativa si vogliono perseguire.

1) *Obiettivi di indirizzo alla persona*

Sono quelle azioni mirate a sostenere e indirizzare la scelta e sono normalmente svolte in fasi particolari della vita del ragazzo, in prossimità dei momenti di passaggio da un livello di scuola ad un altro. Sono tutti gli interventi di orientamento non fondati su una specifica progettazione da parte di operatori. Interventi di questo tipo hanno una loro importanza se affiancati e messi a confronto con interventi di altro genere.

2) *Obiettivi di sviluppo della persona*

Sono quelle azioni che hanno un carattere formativo e di apprendimento. Ci si riferisce, in pratica a:

- a) *Sviluppo delle conoscenze*. L'obiettivo è quello di aumentare le conoscenze che la persona ha rispetto alle varie forme che l'informazione può assumere. È il caso della bacheca delle informazioni e delle visite guidate, o degli incontri con esperti.
- b) *Sviluppo delle capacità*. L'obiettivo è quello di sviluppare nel ragazzo le capacità necessarie per la costruzione e realizzazione di un progetto di sviluppo individuale. Si possono ricordare, tra le più importanti: la capacità di analisi e sintesi, la capacità di decisione anche in situazione di incertezza, la capacità comunicativa e relazionale.

¹² DEL CORE P., o. c. 46.

- c) *Sviluppo degli atteggiamenti e della personalità*. Il passaggio dell'informazione viene utilizzato per favorire la "messa in discussione" di alcune caratteristiche individuali, atta a favorire una riflessione circa il possibile sviluppo personale futuro. Gli interventi di questo tipo sono solitamente progettati e organizzati in collaborazione con esperti e possono vedere il coinvolgimento di numerose figure professionali, oltre che avere una durata di tempo molto ampia¹³.

3. GLI ATTORI DELL'ORIENTAMENTO

È molto importante riflettere sulle funzioni che svolgono i vari soggetti¹⁴ nei diversi momenti della dinamica orientativa, non solo per organizzare e gestire al meglio le risorse umane e professionali coinvolte in un progetto, ma, soprattutto, per capire e controllare gli effetti, anche indesiderati, che il clima sociale può provocare.

Il modo più corretto per pensare l'azione orientativa, consiste nel considerare il soggetto destinatario come un sistema aperto, in cui una qualsiasi modifica in una parte del sistema comporta delle variazioni nelle altre; ciò significa che per la realizzazione di un dato risultato devono concorrere diverse parti del sistema in sinergia tra di loro.

1) *Il soggetto*

La *persona* come individuo (soggetti in età evolutiva, alunne e alunni di ogni grado di scolarità, dall'educazione prescolastica, alla scuola, alla formazione professionale, all'università; giovani-adulti e/o adulti già immessi nel mondo del lavoro e che, per un'esigenza di riqualificazione professionale, hanno bisogno di un confronto orientativo che li aiuti a rivedere il proprio progetto professionale (ed eventualmente a modificarlo) lungo tutto il suo processo di crescita nei diversi momenti del suo ciclo vitale e in rapporto alle diverse aree di impegno (formativa, professionale, sociale, ecc.). Una particolare attenzione va riservata alle *fasce deboli o a rischio*: *drop-outs*, handicappati, disadattati, tossicodipendenti, giovani in difficoltà nella transizione tra formazione e lavoro, giovani e adulti a bassa qualificazione espulsi del mercato del lavoro, adulti disoccupati di lungo periodo, cassintegrati, terzomondiali, emigrati e/o immigrati, alcolizzati o drogati, detenuti, ecc. L'orientamento in questi

¹³ "Per riuscire nei suoi compiti, l'educazione deve essere organizzata attorno a *quattro tipi fondamentali d'apprendimento* che, nel corso della vita di un individuo, saranno in un certo senso i pilastri della conoscenza: *imparare a conoscere*, cioè acquisire gli strumenti della comprensione; *imparare a fare*, in modo tale da essere capaci di agire creativamente nel proprio ambiente; *imparare a vivere insieme*, in modo tale da partecipare e collaborare con gli altri in tutte le attività umane; *imparare ad essere*, un progresso essenziale che deriva dai precedenti" (DELORES J., *Nell'educazione un tesoro, Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo*, Armando, Roma, 1997, 15).

¹⁴ Cfr. CAPONE A. - F. FERRETTI, o. c. 48-51.

casi mira a favorire un loro possibile inserimento nella società e nel mondo del lavoro, nella valorizzazione di quelle risorse residue di cui sono portatori. Le fonti di informazione ai fini orientativi possono provenire anche in maniera autonoma da una elaborazione intima della persona, attraverso la percezione di sé, la fantasia, l'immaginazione. L'intervento di orientamento deve tener conto di questo aspetto

2) *La famiglia*

Nell'età scolare, la famiglia rappresenta il principale soggetto orientatore. Non sempre si ha coscienza dell'importanza del ruolo svolto verso il fine di favorire lo sviluppo delle sue capacità di auto-orientamento. Questo può avvenire anche a causa dell'ansia orientativa dei genitori volta a garantire al figlio un futuro positivo attraverso l'individuazione della "scelta giusta".

3) *La scuola e la formazione professionale*

Il sistema scolastico è chiamato oggi a rivedere, radicalmente, la sua impostazione metodologica e strategica circa le attività di orientamento. Infatti, nell'art. 2, comma 1, della Legge 53/2003 si definiscono tre compiti fondamentali per il sistema educativo nazionale di istruzione e formazione:

- a) pensare ed organizzare l'apprendimento non come un processo che si realizza in un periodo definito e concluso della vita di ciascuno, ma come un processo che si attua lungo tutta la vita e che trova il suo punto di partenza nella formazione iniziale realizzata nel primo e nel secondo ciclo di istruzione e formazione;
- b) riaffermare l'importanza della scelta, tipica della fase giovanile della vita ma non estranea al mondo adulto, restituirle lo spessore morale ed educativo che le compete e che permette la realizzazione del progetto di vita personale e sociale di ciascun allievo;
- c) mettere in relazione il processo educativo che avviene all'interno delle istituzioni scolastiche autonome con tutti gli altri enti e con tutte le formazioni sociali coinvolte nel sistema educativo nazionale di istruzione e formazione¹⁵.

4) *Il gruppo dei pari*

Sono spesso soggetti involontari del processo di orientamento, pur svolgendo un ruolo determinante. La funzione svolta da questi gruppi è di favorire, in un clima rassicurante, il confronto e la verifica di quanto elaborato in relazione al "mondo dei grandi".

5) *Gli esperti*

Si possono identificare almeno due categorie di esperti: coloro che contribuiscono alla progettazione e alla gestione dell'intervento orientativo

¹⁵ Cfr. anche DPR 275/99.

nella scuola (esperti di processo), e coloro che sono in possesso di specifiche competenze sulle diverse forme dell'informazione (esperti di contenuto). Appartengono a questa seconda categoria gli psicologi nell'azione di utilizzo di test, i medici, gli economisti, gli imprenditori, ecc. È importante che all'interno del sistema scolastico e della formazione professionale esista la consapevolezza e la capacità di distinguere tra i due tipi di contributo degli esperti, altrimenti si corre il rischio di delegare il processo orientativo, e quindi gli obiettivi da raggiungere a chi di fatto dovrebbe essere coinvolto solo per fornire un contributo dal punto di vista del contenuto.

6) *I sistemi di comunicazione*

I modelli di riferimento, veicolati attraverso i sistemi di comunicazione di massa, favoriscono la costruzione di un progetto di sviluppo individuale che spesso, però, non coincidono con l'analisi che il giovane potrebbe fare di altre caratteristiche individuali e del territorio.

Un altro moderno agente di orientamento, del quale non se ne conoscono ancora le potenzialità (positive e negative), è la rete internet all'interno della quale i giovani possono raccogliere informazioni.

7) *La figura dell'orientatore*

L'incremento della domanda di orientamento nella società attuale fa emergere l'importanza di una figura professionale nuova: il consulente di orientamento (anche se si deve rilevare la mancanza a livello legislativo di chiare disposizioni per questa figura professionale). Questa figura ha ragione di esistere, in quanto si trova in una posizione ottimale per facilitare lo sviluppo della personalità umana nello svolgimento della sua attività, sia essa scolastica, sia professionale nell'ottica della prevenzione e della progettazione. Il consulente di orientamento, non sostituendosi al ruolo dello psicologo, né della famiglia, né della scuola, né della formazione, né del mondo del lavoro, deve trovare una specifica collocazione, per attuare con questi referenti una fruttuosa collaborazione. La professionalità di questa figura può proficuamente interagire con le diverse istituzioni e fornire occasioni di dibattito e studio in merito alla progettazione di piani di intervento relativi all'orientamento.

4. LE DIMENSIONI DEL PROCESSO DI ORIENTAMENTO¹⁶

Nel processo di orientamento si possono individuare tre dimensioni: informativa, formativa, consulenziale.

¹⁶ Per questa parte si veda: DEL CORE P. - K. POLACEK - L. VALENTE, *Quadro generale di riferimento. Premesse teoriche*, in MINISTERO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE (a cura di), *Rapporto finale della ricerca "Seconda Indagine Nazionale sui Servizi di Orientamento 1998"*, Roma dicembre 1999, 17-50; DEL CORE P., o. c. 51-56.

4.1. La dimensione informativa

L'orientamento, nei suoi obiettivi operativi, si propone di offrire al soggetto tutte quelle *informazioni* che gli permettono di leggere la complessa realtà sociale e culturale in continuo cambiamento e di servirsene in funzione delle proprie potenzialità, attitudini, interessi e valori, ma soprattutto del proprio progetto professionale. Nel contesto di una *società dell'informazione* l'accesso alle informazioni è indubbiamente facilitato, mediante reti di telecomunicazione e reti di supporto alla trasmissione delle informazioni che permettono così il miglioramento della formazione, sia iniziale che continua¹⁷.

Il passaggio alla *società della conoscenza* ha trasformato il senso e il modo di lavorare, ha favorito il nascere di nuove professioni, la trasformazione dei "vecchi" mestieri e la scomparsa definitiva di altri¹⁸.

Nel processo orientativo inteso come *educazione alla scelta*, l'informazione assume indubbiamente un ruolo fondamentale. È una dimensione che attraversa tutto il percorso formativo e non può essere ridotta esclusivamente ad un momento puntuale, seppure importante, dell'orientamento, ma neppure ad una semplice tecnica e/o strategia di intervento.

L'informazione mentre è offerta di un orizzonte professionale, sociale e culturale ampio da conoscere e da vagliare in vista della scelta da fare, è aiuto e potenziamento dell'autovalutazione e della decisione, è supporto conoscitivo che funge da fattore motivante in quanto sviluppa interessi professionali nuovi e sollecita nelle persone l'esigenza di coltivare altre competenze più adeguate a fronteggiare la situazione lavorativa in cambiamento.

Tuttavia, mettere a disposizione del soggetto una molteplicità di dati mediante servizi anche qualificati, abbondanti e articolati può non essere sufficiente. Di fronte alla *quantità di informazioni* offerte, i soggetti hanno bisogno di strumenti culturali che li aiutino a decodificare, selezionare e discriminare in maniera critica per essere in grado di orientare le scelte nella direzione della propria progettualità professionale e della realizzazione personale. È centrale allora in un servizio di orientamento mettere a fuoco *la valenza formativa dell'informazione* per la sua capacità di influire sulle scelte e sulle motivazioni individuali, ma anche sulle stesse linee di tendenza e le direzioni che i mercati del lavoro assumono o inducono.

Nel percorso di scoperta e incremento delle motivazioni, di sviluppo della progettualità personale e di gruppo, di valorizzazione dell'imprenditorialità delle risorse umane l'orientamento visto soltanto come momento "informativo" rischia di restringere notevolmente il suo campo di azione. È indispensabile allora, oltre a puntare sulla dimensione formativa più globale, agganciarsi anche a quella di *consulenza* che può offrire un aiuto insostituibile all'orientamento, non solo per i singoli individui, ma anche per

¹⁷ COMMISSIONE DELLE CC.EE., *Verso la società dell'informazione. Comunicazione (...) su una metodologia per la realizzazione delle applicazioni della società dell'informazione*, COM (95) 224 def., Bruxelles, 31.5.1995.

¹⁸ MALIZIA G., *Società cognitiva*, 29-33.

tutti gli altri soggetti interessati e coinvolti nel processo orientativo a diverso titolo come destinatari del servizio.

4.2. La dimensione formativa

La dimensione *formativa* è centrale in ogni servizio di orientamento e consente di offrire ai diversi utenti che ne usufruiscono occasioni di sviluppo della personalità, sia come presa di coscienza di sé e della propria identità di fronte a un contesto sociale in cui operare delle scelte nell'immediato e nel futuro, sia come opportunità di formazione permanente e ricorrente nel contesto del ri-orientamento esigito dalla forte mobilità professionale connessa alle rapide trasformazioni dei settori lavorativi.

L'orientamento in tal caso viene visto nella sua più ampia funzione di processo volto alla maturazione della persona attraverso l'attivazione dei processi decisionali e della progettualità individuale e mediante la scoperta, l'esplorazione e la sperimentazione di una propria specifica professionalità, aperta tuttavia ad accogliere le altre che emergono nell'orizzonte produttivo della società. Questo approccio olistico all'orientamento in cui viene presa in considerazione tutta intera la persona, si è affermato all'inizio degli anni '80 un po' dovunque in Europa.

Nell'orientamento tuttavia il fatto centrale resta *lo sviluppo generale e professionale*. Data questa sua importanza occorre individuare chiaramente le *modalità di sviluppo* e i *traguardi* dello sviluppo. Molto valido si presenta l'approccio evolutivo dell'orientamento con le sue teorie della scelta, ma soprattutto dello sviluppo professionale.

Gli interventi di *orientamento formativo* si riferiscono ad azioni realizzate all'interno delle attività formative, mirate essenzialmente a promuovere nel soggetto una piena consapevolezza di sé. Si tratta di rafforzare la persona in termini di competenze, motivazioni, atteggiamenti per affrontare le sue scelte in maniera più incisiva. L'obiettivo di fondo è sempre quello di rendere il soggetto protagonista delle sue azioni e di favorire quindi *l'autorientamento*.

4.3. La dimensione di consulenza

La *consulenza* costituisce, insieme alle altre, una dimensione essenziale di ogni servizio di orientamento. Essa può riguardare le singole persone, le istituzioni e organizzazioni formative e le altre agenzie culturali e socioeconomiche che interagiscono sul territorio.

Nella prassi in genere si considera la consulenza come una delle tante *tecniche orientative* a cui si ricorre per facilitare i processi decisionali, per chiarificare o indurre motivazioni, per scoprire le proprie attitudini e risorse ed orientarle nella direzione di una scelta. Quando è rivolta ai singoli soggetti può assumere la connotazione di *relazione di aiuto* nella dinamica della scelta, nei processi decisionali e/o di ri-orientamento, o di *terapia* nei casi di disorientamento e/o disadattamento.

All'interno di un servizio di orientamento tuttavia è possibile distinguere il *counseling* vero e proprio da qualsiasi intervento di *consulenza orientativa*

individuale volto a sviluppare attitudini, interessi e motivazioni ai fini di una maturità di scelta in rapporto ad una progettualità professionale. Mediante il *counseling* si cerca di promuovere un adattamento generale del soggetto, potenziare le sue capacità, rimuovere gli ostacoli allo sviluppo nelle sue diverse aree (fisica, intellettuale, affettiva sociale, ecc.), aiutandolo a decidere in modo autonomo, al fine di inserirsi validamente nella società e soprattutto nel mondo del lavoro.

La funzione di “prevenzione” o di “recupero” e quella più propriamente “terapeutica” sono parte integrante della consulenza psicologica che in un servizio di orientamento costituisce un momento importante del processo orientativo, talvolta necessario, ma richiede interventi specialistici e pluriprofessionali.

Nella prassi orientativa per intervento di *orientamento “consulenziale”* si intende un’attività rivolta al singolo soggetto e coinvolgono in particolare le competenze specialistiche dell’orientatore: diagnosi del problema del soggetto, gestione del colloquio di orientamento, sviluppo del progetto personale, valutazione dei risultati perseguiti.

Inoltre, la consulenza che si attua come *sostegno dell’auto-informazione o dell’auto-orientamento* nei servizi per l’informazione assume una sua peculiare connotazione che va dalla sensibilizzazione, al coinvolgimento di molteplici soggetti (enti e istituzioni) interessati ai processi di inserimento al lavoro, allo sviluppo dell’imprenditorialità, alla formazione culturale e professionale dei cittadini, alla creazione di nuove professionalità.

La consulenza in questa ottica può diventare un supporto e un aiuto alle istituzioni formative in genere e alle diverse organizzazioni sociali, ai fini della progettazione, della verifica e della valutazione degli interventi oppure come opera di mediazione tra i bisogni reali degli utenti e le esigenze dell’ambiente di vita e di lavoro.

5. Aspetti pedagogici

Si accenna qui ad alcuni principi utili per il lavoro dei docenti, degli operatori della formazione professionale e delle comunità educative a riguardo dell’orientamento.

1) L’orientamento è rivolto a tutti

Tutti i ragazzi/e e i/le giovani hanno il diritto di scoprire il proprio progetto di vita, per non vivere “a caso”. È quindi indispensabile e urgente accompagnarli in questo cammino di ricerca e accoglienza, perché diversamente non saranno in grado di vivere pienamente la loro esistenza. Fare orientamento vuol dire considerare, per prima cosa, il ricco complesso dei valori e significati umani da cui nasce il senso della vita e d’ogni vivente. Essi consentono di aprire l’esistenza a numerose possibilità di scelta, convergendo poi verso la definitiva scelta personale.

Sul piano più propriamente pedagogico, è anzitutto importante educare

al senso della vita e alla *gratitudine* per essa; successivamente trasmettere quel fondamentale atteggiamento di *responsabilità* nei confronti dell'esistenza, che chiede per natura sua una coerente risposta da parte di ciascuno nella linea della *gradualità*.

2) *L'orientamento è generico e specifico nello stesso tempo*

L'orientamento parte necessariamente da un profilo ampio (quindi appello rivolto a tutti), per poi restringersi e precisarsi secondo la chiamata di ognuno. In questo senso l'orientamento è prima generico e poi specifico, entro un ordine che non sembra ragionevole invertire.

D'altra parte, sempre in forza di tale ordine, non ci si può fermare a sottolineare in modo generico il senso dell'esistenza, ma bisogna spingere necessariamente verso un coinvolgimento personale in una scelta precisa. Pertanto, ogni docente-educatore è chiamato singolarmente e come membro di una comunità educativa a orientare ogni alunno.

3) *L'orientamento è universale e per taluni permanente*

Si tratta di una duplice universalità: in riferimento alla persona a cui è diretta, e in riferimento *all'età della vita* in cui è fatta.

L'orientamento non si rivolge solo ad alcune persone privilegiate, ma è rivolto a *tutti*, proprio perché fondato sui valori elementari dell'esistenza.

Non è un lavoro d'*élite*, ma di tutti, perché ogni essere umano è inevitabilmente desideroso di conoscersi e di conoscere il senso della vita e il proprio posto nella storia. Non è proposta che venga fatta una sola volta nella vita: dev'essere come una continua sollecitazione, fatta in modi e in tempi diversi e con intelligenza propositiva, che non s'arrende dinanzi a un iniziale disinteresse, che spesso è solo apparente o difensivo.

4) *L'orientamento è personale e comunitario*

È urgente oggi passare da un orientamento gestito da un singolo docente ad un orientamento concepito sempre più come *azione comunitaria*, di tutta la comunità educativa nelle sue diverse espressioni. È necessario coinvolgere tutte le componenti interessate al processo di orientamento mediante lo strumento della programmazione. Le risposte che i giovani attendono da noi ci spingono a praticare la comunione e a *smettere di coltivare ciascuno il proprio orticello*. Il cammino educativo non è un percorso che si compie da soli, ed è *riduttivo pensarlo come un progetto da condividere tra pochi, magari fortemente affini*.

6. CONCLUSIONE

Vorrei concludere questo contributo con una domanda: Don Bosco "precursore" dei Centri di orientamento COSPES? Sembrerebbe di sì, pur nelle mutate condizioni di tempo e di luogo.

Don Alberto Caviglia, studioso del Santo Fondatore, a proposito dell'orientamento, annota che:

Non pare esagerato (...) il dire che Don Bosco ha preveduto e prevenuto il problema dell'orientamento, pensandolo in ogni suo aspetto, e ordinando per esso l'insieme delle cure che l'educatore deve esplicitare per avviare ed accompagnare l'educando nella propria preparazione alla vita, secondo le condizioni sue proprie e quelle della famiglia e delle circostanze. Tutta la struttura educativa nelle Case di Don Bosco è ordinata al duplice fine, che il giovane possa svolgere le sue attitudini e rivelare se stesso, in modo da essere conosciuto e compreso, per essere preparato e diretto, e diciamo orientato, verso il suo giusto avvenire¹⁹.

E prosegue:

Raccogliendo ora per sommi capi i singoli elementi del sistema di Don Bosco, possiamo vedere, nella loro unitaria concorrenza, il coordinarsi di fattori educativi per il conseguimento *del fine*, ch'è *l'orientamento del giovane* verso l'esito della vita più consono alle condizioni che ne disegnano e circondano la personalità. E, poiché, per definizione, tale coordinamento si effettua per duplice opera, dell'educando cioè, e dell'educatore, non rimane che a vedere quali siano i fattori sui quali si fonda codesto orientamento da parte del giovane e da parte di chi educa.

1. Da parte del giovane si svolgono la docilità, l'affezione, la confidenza e apertura, il convincimento e l'abito morale, la fiducia e l'arresa al lavoro educativo e all'indirizzo che lo immette nella vita (...)

2. Quanto all'educatore, tale sistema gli porge i più sicuri elementi di conoscenza, di conquista, di giudizio e di consiglio (...). *Dal giudizio e criterio totalitario e unitario deriva il consiglio, ossia l'orientamento*. Il quale si fonda sulla "vocazione naturale" e sulle "possibilità pratiche" dell'individuo (fisiche, intellettuali e morali) e delle *circostanze esteriori* (fattori economici, sociali, familiari, regionali)²⁰.

Siamo proprio in ottima compagnia!

¹⁹ Don Alberto Caviglia, Salesiano, è nato a Torino il 19 gennaio 1868 ed è morto a Bagnolo Piemonte nel 1943. Profondo conoscitore di Don Bosco, nel 1920 ha pubblicato un *Profilo storico* e nel 1928 gli fu affidato l'incarico di fare un'edizione degli scritti editi e inediti del Santo. Gli otto volumi usciti (due dei quali postumi) degli *Scritti editi e inediti di Don Bosco*, sono una chiara testimonianza della sua capacità di studioso e dell'amore grandissimo che egli portava a Don Bosco.

²⁰ CAVIGLIA A., *L'orientamento professionale nella tradizione e nell'opera di Don Bosco*, "Salesianum", anno IX, (1947) ,4, 552-576.

Appendice

Riportiamo una serie di tavole che sintetizzano gli obiettivi dell'intervento orientativo nei percorsi di istruzione e formazione professionale tratte da: PAVONCELLO D. - L. VALENTE, *L'orientamento nel sistema di istruzione e formazione professionale*, 2005, 145-152.

TABELLE RIASSUNTIVE DEGLI OBIETTIVI SPECIFICI E DIFFERENZIATI

FASE DI ACCOGLIENZA		INTERVENTI DEGLI OPERATORI DI ORIENTAMENTO			
OBIETTIVI SPECIFICI	Orientatori di percorso	Formatori/Docenti	Coordinatori attività orientative	Genitori	Esperti
<p><i>Livello informativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ricerca le informazioni relative alla scelta dei percorsi formativi e professionali - Realizza, attraverso indagini sulle realtà lavorative esistenti nel territorio, una prima conoscenza del mondo del lavoro e in particolare della futura attività professionale - Riconosce le proprie caratteristiche personali e il legame che esse hanno con le opportunità offerte dal sistema formativo e professionale 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizzano il primo contatto con l'utenza per rilevare la domanda informativa e per esplicitare i loro bisogni formativi - Integrano la scheda anagrafica con le informazioni utili per formulare una valutazione/risposta coerente in termini di percorso da proporre - Erzano le informazioni, o rinviano ad altri servizi, o invitano all'autoconsultazione di materiali informativi - Analizzano i percorsi formativi con l'utenza finalizzati all'acquisizione di qualifiche presenti nel CFP - Facilitano i contatti tra i CFP e le realtà presenti sul territorio (agenzie, scuole, imprese) - Personalizzano le informazioni alle diverse tipologie di utenza attraverso strumenti diversificati (in materiale cartaceo, multimediale, informatico...) - Forniscono informazioni sulle opportunità del mercato del lavoro, sulle figure e sui ruoli professionali e sui possibili sbocchi occupazionali, in relazione agli interessi specifici degli allievi e dei percorsi formativi promossi dall'Ente 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentano l'organizzazione e le modalità di lavoro nel CFP - Illustrano la qualifica, gli obiettivi ed i contenuti relativi al percorso formativo - Informano sui servizi interni/esterni offerti dal CFP - Guidano alla consultazione di materiali informativi disponibili presso il CFP - Confrontano i dati tra esiti occupazionali e qualifiche professionali proposte dal CFP - Facilitano l'inserimento dei giovani all'interno del CFP - Promuovono l'interazione e la collaborazione tra i gruppi - Individuano e precisano i profili professionali, rilevanti al percorso formativo scelto 	<ul style="list-style-type: none"> - Predispongono materiale documentale relativo all'articolazione del Sistema educativo/formativo regionale e la disponibilità dei servizi all'interno del CFP - Predispongono e diffondono la pubblicità delle attività del CFP - Predispongono materiale documentale relativo all'iniziativa formativa ed ai servizi sul territorio - Progettano e programmano i percorsi didattici dell'accoglienza (organizzazione visite interne/esterne CFP, incontri con testimoni privilegiati del mondo del lavoro e con ex allievi) - Divulcano i dati relativi agli esiti occupazionali relativi alla qualifica professionale - Forniscono informazioni sui collegamenti sul territorio - Effettuano visite guidate alla struttura formativa - Diagnosticano le opportunità formative e lavorative 	<ul style="list-style-type: none"> - Sostengono il processo di accompagnamento al percorso formativo - Raccolgono informazioni sul percorso formativo del figlio - Supportano la ricerca del progetto personale e professionale dei propri figli - Raccolgono informazioni sugli sbocchi occupazionali ed eventuali percorsi formativi post qualifica 	<ul style="list-style-type: none"> - Forniscono informazioni riguardo alle qualifiche professionali - Promuovono incontri con docenti, genitori ed allievi finalizzati all'approfondimento di tematiche relative all'orientamento ed all'età evolutiva in atto - Assicurano una consulenza specifica in casi particolari - Offrono la possibilità di colloqui personali ai genitori che lo richiedono

ORIENTAMENTO INIZIALE	INTERVENTI DEGLI OPERATORI DI ORIENTAMENTO					
	Orientatori di percorso	Formatori/Docenti	Coordinatori attività orientative	Genitori	Esperti	
Obiettivi generali - Definire le caratteristiche e le dimensioni soggettive degli allievi - Favorire lo sviluppo di competenze affettivo-relazionali - Promuovere la consapevolezza di sé relativamente alla conoscenza dei propri interessi professionali, capacità scolastiche, valori professionali - Potenziare le caratteristiche e dimensioni cognitive degli allievi - Stimolare al lavoro di gruppo ed alla socializzazione del gruppo-classe	Obiettivi specifici Allievo/a <i>Livello formativo</i> - Approfondisce la conoscenza di sé, riconosce e valorizza le competenze acquisite attraverso l'esperienza formativa e personale; valuta la loro spendibilità e individua le possibilità di sviluppo - Migliora la propria consapevolezza delle aspettative circa lavoro, desideri e interessi, rappresentazioni del lavoro - Acquisisce la capacità di formulare un progetto professionale	- Promuovono la partecipazione del giovane attraverso la formulazione del progetto di orientamento, contribuendo in maniera responsabile a fissare gli obiettivi e rinforzare il proprio interesse verso il percorso formativo - Rilevano la situazione socio/famigliare e scolastica dell'allievo - Individuano le potenzialità dell'allievo, insieme a interessi, attitudini, motivazioni, valori, autostima, autoefficacia, ecc. - Realizzano un bilancio di posizionamento e di avvio alla formazione - Costruiscono un portafoglio di competenze formative - Supportano il giovane nel formulare un'ipotesi di progetto personale e formativo - Promuovono la motivazione all'apprendimento in relazione al percorso di studi scelto - Accompagnano l'utente a verificare, riconoscere e valorizzare il proprio patrimonio personale nelle scelte da effettuare	- Coordinano le attività di orientamento all'interno dei percorsi formativi - Favoriscono il confronto con esperti del mercato del lavoro o di uno specifico settore lavorativo - Promuovono la consultazione guidata o autonomia di vario materiale informativo (documenti cartacei, audiovisivi, ricerca di siti internet, ecc.) - Organizzano visite guidate e interviste a testimoni significativi - Promuovono esperienze d'osservazione all'interno di ambienti lavorativi o formativi reali - Progettano e programmano i percorsi didattici di orientamento (schede, moduli, simulazioni)	- Verificano con gli allievi la coerenza tra il percorso intrapreso e motivazioni, interessi e aspettative personali - Personalizzano l'offerta formativa in ragione di una verifica preliminare delle competenze già acquisite c/o da acquisire - Motivano l'apprendimento attraverso l'utilizzo di metodologie specifiche - Rappresentano il lavoro, gli atteggiamenti e le aspettative nei confronti dell'iniziativa formativa	- Prendono atto del progetto di orientamento per comprenderne le fasi di sviluppo - Partecipano agli incontri periodici organizzati dal CFP per verificare i risultati di apprendimento del proprio figlio - Supportano il percorso formativo del proprio figlio (in particolare, se si tratta di un percorso formativo personalizzato) - Confrontano il proprio livello di aspirazioni e di attese con le scelte dei figli - Approfondiscono con i figli i motivi della scelta di qualifica, considerando il contesto dell'attuale percorso formativo e presentando la propria esperienza professionale	- Definiscono una procedura per il percorso di bilancio di posizionamento - Predispongono le attività di monitoraggio dell'intera azione orientativa - Individuano un piano di intervento individualizzato per fronteggiare eventuali imprevisti - Definiscono le linee guida di un progetto integrato di orientamento - Rilevano con strumenti psico-diagnostici le potenzialità intellettive, i livelli di apprendimento e le situazioni socio ambientali

Segue

Segue

INTERVENTI DEGLI OPERATORI DI ORIENTAMENTO					
Obiettivi specifici	Orientatori di percorso	Formatori/Docenti	Coordinatori attività orientative	Genitori	Esperti
<p>Allevato/a</p> <p><i>Livello di consulenza</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acquisisce una conoscenza sempre più concreta delle risorse intellettive, affettive, e delle proprie aspirazioni e degli interessi professionali - Usufruisce di una consulenza individuale e di gruppo in rapporto al progetto orientativo e formativo predisposto dal CFP 	<ul style="list-style-type: none"> - Offrono agli allievi disponibilità per incontri individuali e di gruppo in rapporto a specifici problemi di orientamento - Promuovono colloqui individuali e di gruppo per la chiarificazione e la comprensione del percorso formativo, degli obiettivi e dei contenuti in rapporto alla qualifica - Favoriscono una verifica personale e di gruppo in rapporto al percorso formativo svolto ed in rapporto alle possibilità di un supporto relativo alle scelte successive al percorso formativo - Sostengono gli allievi nell'elaborazione del progetto personale, professionale - Offrono individualmente agli allievi la possibilità di un confronto sulla maturità progettuale e sulle scelte scolastiche - Forniscono ai genitori un supporto per lo svolgimento della loro funzione educativa ed orientativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Usufruiscono della consulenza degli esperti e dell'orientatore ai fini di recuperare le motivazioni e gli interessi degli allievi in rapporto al piano formativo in prospettiva della qualifica e dell'inserimento professionale - Supportano il processo di apprendimento del giovane motivandolo e coinvolgendolo in attività professionalizzanti - Predispongono un percorso di accompagnamento personalizzato in rapporto al processo formativo in atto 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizzano il coordinamento delle attività di orientamento nel CFP e garantiscono l'unitarietà avvalendosi della consulenza degli esperti - Coordinano le risorse impegnate nel progetto di orientamento nel CFP - Accompagnano i docenti nello svolgimento della loro funzione orientativa fornendo loro la possibilità di un confronto esterno oggettivo in ordine alla conoscenza dell'allievo 	<ul style="list-style-type: none"> - Si avvalgono della consulenza degli orientatori e dell'equipe di esperti in rapporto allo sviluppo formativo e professionale dei ragazzi - Collaborano con i docenti per facilitare l'autonomia e il senso di responsabilità del proprio figlio - Intervengono direttamente in famiglia per rendere il figlio sempre più consapevole e deciso circa la scelta operata e gli apprendimenti da attuare per l'inserimento lavorativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Offrono agli operatori coinvolti a vario titolo nel progetto di orientamento del CFP supporti specialistici, a livello di: conoscenza dei processi di crescita dei giovani; situazione economica e mercato del lavoro; opportunità occupazionali ed imprenditoriali; percorsi scolastici ed offerta formativa - Analizzano la situazione di partenza di quegli allievi che hanno avuto la difficoltà nei percorsi precedenti comunicandolo ai docenti proponendo percorsi individualizzati per i giovani con difficoltà di apprendimento - Garantiscono un supporto individuale ai giovani che presentano disagio nei confronti dello studio o del lavoro, specialmente se portatori di handicap

<p>Orientamento in itinere</p> <p>Obiettivi generali</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorire lo sviluppo di capacità cognitive degli allievi relativamente a: interessi professionali, capacità, valori professionali - Acquisire la consapevolezza delle competenze, mansioni e ruoli propri della qualifica professionale prevista dal percorso formativo - Sviluppare le competenze orientative finalizzate alla formulazione di un obiettivo professionale ed alla sua realizzazione - Sostenere il soggetto nella costruzione della sua progettualità professionale e personale - Predisporre la pianificazione e la progettazione di un'esperienza di tirocinio 	<p>INTERVENTI DEGLI OPERATORI DI ORIENTAMENTO</p> <p>Coordinatori attività orientative</p>				<p>Genitori</p>	<p>Esperti</p>
<p>Obiettivi specifici</p> <p><i>Allievo/a</i></p> <p><i>Livello informativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Raccolte informazioni personalizzate in forma diretta, imparando ad utilizzare strumenti informativi di vario tipo - Conosce i diversi percorsi formativi offerti dal sistema di istruzione e formazione professionale, i loro sbocchi nel mercato del lavoro e le competenze richieste in rapporto al proprio progetto personale - Raccolte informazioni adeguate relative al passaggio da un sistema formativo all'altro 	<p>Orientatori di percorso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definiscono le caratteristiche degli utenti del servizio, le risorse ed i bisogni espressi - Analizzano le esigenze informative dell'utente - Organizzano e gestiscono momenti di informazione collettiva - Contattano la rete dei servizi territoriali preposti - Sviluppano modalità comunicative adatte per utenti di diversa provenienza sociale e culturale - Stabiliscono un efficace sistema di relazione verso i diversi soggetti preposti per la formazione - Facilitano la scelta di percorsi di formazione e/o aiutano ad acquisire strumenti per orientarsi nel mercato del lavoro, delle professioni e del lavoro autonomo (tecniche di ricerca del lavoro, tirocini, moduli brevi di orientamento alla creazione d'impresa, ecc.). 	<p>Formatori/Docenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erogano informazioni in modo mirato alle esigenze ed alle caratteristiche dell'utente - Identificano le opportunità offerte dai contesti formativi e lavorativi - Stabiliscono con le imprese presenti sul territorio la modalità per la realizzazione di stages - Organizzano le attività di stage tenendo presenti le caratteristiche personali del soggetto 	<p>Coordinatori attività orientative</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definiscono le tipologie di utenti del servizio, le caratteristiche fondamentali e le tipologie di bisogni espressi - Predispongono un archivio aggiornato in grado di erogare con tempestività informazioni utili e pertinenti alle esigenze dell'utente - Creano uno strumento informativo periodico sulla specifica domanda di lavoro - Forniscono al soggetto gli strumenti necessari a pianificare e monitorare le proprie esperienze formative - Potenziano la rete dei servizi e dei soggetti preposti alla formazione complementari ai Servizi orientativi (servizi di istruzione e formazione, servizi sociali, agenzie per l'impiego) - Esplorano spazi di occupazione e occupabilità possibili nel territorio - Implementano ed aggiornano i contenuti professionali offerti (ricoscimento dei crediti formativi, analisi delle competenze, ecc.) - Garantiscono la fattibilità organizzativa di stages, tirocini, borse di lavoro, ecc. - Promuovono l'individuazione dei bisogni e dei fabbisogni sia sulla fronte della domanda che dell'offerta di lavoro 	<p>Genitori</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si informano riguardo l'articolazione del percorso formativo scelto dal proprio figlio - Riconoscono la formazione come investimento per il futuro 	<p>Esperti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ricercano, individuano e descrivono le più comuni situazioni critiche in cui possono venire a trovarsi gli utenti dell'istruzione e formazione professionale, in relazione a: processi di socializzazione, modalità di apprendimento, contesto sociale ed economico di riferimento, storie e vissuti familiari, - Predispongono soluzioni didattiche che facilitino l'integrazione tra UFC per le competenze di base, UFC per le competenze trasversali, UFC per le competenze tecnico-professionali, in modo da evitare una separazione che può apparire troppo astratta al target di riferimento - Considerano diversi livelli di complessità da attribuire alle UFC, che fanno riferimento a diversi livelli di maturità e attesazione e riconoscimento delle competenze 	

Segue

Segue

Obiettivi specifici Allievo/a	INTERVENTI DEGLI OPERATORI DI ORIENTAMENTO				Esperti
	Orientatori di percorso	Formatori/Docenti	Coordinatori attività orientative	Genitori	
<p><i>Livello formativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Prende coscienza, potenzia e sviluppa abilità socio-relazionali rinforzando la propria autostima in vista di un adeguato progetto personale - Impara a riconoscere l'importanza del sapere teorico nell'esercizio dei compiti professionali - Sa sviluppare delle competenze orientative e tecnico-professionali - Acquisisce padronanza degli strumenti con cui affrontare e risolvere i problemi inerenti al processo di apprendimento 	<ul style="list-style-type: none"> - Compilano il questionario socio-anagrafico di ingresso - Rinforzano l'autostima degli utenti e stimolano la motivazione, mediante il coinvolgimento personale nel percorso - Eseguono il monitoraggio del percorso formativo intrapreso - Trasferiscono le regole sociali dei diversi contesti istituzionali, come il CPP o la scuola, l'azienda, l'associazione - Predispongono moduli formativi di diverso livello di complessità proporzionandoli sia a maturità e potenzialità dell'allievo, sia alle competenze richieste dal tipo di lavoro in cui ci si sta qualificando - Favoriscono nell'allievo l'acquisizione di strumenti di auto-diagnosi dei problemi 	<ul style="list-style-type: none"> - Compilano le schede di valutazione delle competenze in ingresso - Individuano, con l'aiuto di esperti, lo stile di apprendimento di ciascun allievo - Delineano percorsi individuali di sviluppo formativo - Promuovono e sviluppano le potenzialità delle risorse individuali - Supportano gli allievi in relazione al processo di apprendimento relativo al percorso formativo - Promuovono le relazioni di ogni soggetto con il gruppo classe e le diverse figure professionali coinvolte (formatori, tutor, coordinatore e direttore del Centro) e con altre istituzioni o organizzazioni - Stimolano la motivazione del gruppo favorendo l'esecuzione dei compiti di sviluppo - Stimolano l'interesse degli allievi prendendo spunto da situazioni ed avvenimenti a loro vicini e/o realmente accaduti 	<ul style="list-style-type: none"> - Effettuano interventi di valutazione e monitoraggio degli obiettivi formativi - Aiutano i docenti a trovare soluzioni didattiche che facilitino l'integrazione tra moduli per le competenze di base, competenze trasversali e competenze tecnico-professionali, in modo da evitare una separazione che può apparire astratta al target di riferimento - Promuovono forme di incontro con i soggetti operanti nel lavoro autonomo per la promozione della creazione d'impresa da parte degli allievi interessati - Organizzano incontri con testimoni significativi coinvolgendo anche gli ex corsisti del cfp o gli ex allievi dell'istituto - Attivano contatti, prima e durante l'inserimento degli allievi, con i referenti delle strutture ospitanti attraverso colloqui e visite sul posto - Organizzano visite guidate e viaggi di studio 	<ul style="list-style-type: none"> - Si informano del percorso formativo del proprio figlio - Superano ostacoli quali la sfiducia nei confronti del mondo scolastico e formativo - Aiutano i figli con senso di responsabilità a rafforzare la propria autostima e il senso di autoefficacia nei confronti del percorso intrapreso 	<ul style="list-style-type: none"> - Si rendono disponibili per interventi di autovalutazione degli utenti e per discussione fra i membri del gruppo circa il raggiungimento degli obiettivi e circa la consapevolezza nei confronti dell'intero processo - Predispongono percorsi di conoscenza e approfondimento della realtà lavorativa nello specifico ambito professionale - Predispongono percorsi di conoscenza delle dinamiche del mercato del lavoro - Organizzano esercitazioni sulle dinamiche di gruppo utilizzando anche role playing e simulazioni di ruoli professionali - Sostengono il soggetto nelle fasi di disagio, anche mediante interventi psicodiagnostici o terapeutici

Segue

Segue

INTERVENTI DEGLI OPERATORI DI ORIENTAMENTO					
Obiettivi specifici Allievo/a	Orientatori di percorso	Formatori/Docenti	Coordinatori attività orientative	Genitori	Esperti
<p><i>Livello di consulenza</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sviluppa capacità di autoanalisi, collaborazione, gestione e promozione della consapevolezza personale - Approfondisce la domanda emersa nel colloquio di orientamento, nel counseling orientativo, nel bilancio di competenze, in relazione alla definizione del progetto professionale e del piano di azione per la ricerca del lavoro o per una scelta formativa - Sviluppa le capacità decisionali e di fronteggiamento nelle situazioni di disagio 	<ul style="list-style-type: none"> - Promuovono un clima di empatia fra i vari elementi del gruppo - Scelgono, definiscono e formulano le UFC che sono necessarie per affrontare le situazioni problematiche e per sviluppare il percorso di crescita in vista dei risultati attesi, tenendo conto sia del processo di crescita dei soggetti, sia dei diversi contesti di apprendimento in cui si realizzano le attività formative - Rilevano specifici bisogni formativi e costruiscono modalità di fruizione del percorso formativo in relazione alle competenze apprese - Identificano le discrepanze tra il comportamento dell'allievo, le abilità richieste dal contesto e le strategie di azione - Monitorano le diverse fasi di realizzazione del progetto formativo personalizzato e il cammino che ha già percorso e quanto ancora rimane da compiere - Considerano i diversi livelli di complessità da attribuire alle UFC, facendo riferimento al livello di maturità e potenzialità dell'allievo - Riflettono sul livello di competenze all'interno del gruppo, anche al fine di valorizzare gli "scambi tra pari" 	<ul style="list-style-type: none"> - Propongono percorsi formativi individualizzati integrando moduli specifici per le eventuali carenze rilevate - Sostengono le fasi di transizione del percorso formativo e informativo - Programmano percorsi individualizzati finalizzati ad interventi miranti a rinforzare e sostenere le capacità di apprendimento - Favoriscono nel soggetto lo sviluppo di competenze di adattamento e flessibilità 	<ul style="list-style-type: none"> - Garantiscono la realizzazione di azioni di orientamento consulenziale alla formazione e al lavoro - Favoriscono la realizzazione di concrete opportunità di lavoro, anche attraverso la promozione dell'autoinprenditorialità - Promuovono l'accesso al lavoro dei soggetti in difficoltà personale o sociale - Promuovono l'accesso dei singoli, delle imprese e di altri soggetti alle opportunità di occupazione e di qualificazione del lavoro - Favoriscono l'acquisizione da parte delle imprese di risorse umane e competenze professionali - Garantiscono una base dati informativa per l'analisi del mercato del lavoro e la valutazione dell'efficacia occupazionale delle politiche - Partecipano della rete di servizi per lo sviluppo locale 	<ul style="list-style-type: none"> - Offrono elementi importanti, utili per conoscere maggiormente l'allievo e le condizioni di vita che in qualche modo hanno influito e potrebbero influire sull'apprendimento 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizzano il bilancio delle risorse e delle competenze individuali e aiutano a formulare un progetto professionale fattibile, in sintonia con i sistemi locali del lavoro - Attivano un supporto psicopedagogico per favorire la conoscenza di sé - Accompagnano l'allievo durante il percorso formativo al fine di prevenire l'abbandono (analisi dei problemi e definizione delle strategie di scelta, diagnosi del potenziale soggettivo in termini di motivazioni, interessi e abilità) - Realizzano interventi specialistici per particolari tipologie di utenze "critiche" (portatori di handicap, drop-out, persone a rischio di emarginazione o di devianza, lavoratori in condizioni di disagio, giovani con problemi di adattamento o inserimento scolastico e/o sociale, ecc.) - Supportano e sostengono gli allievi: nell'esplorare e nel chiarire di alcuni aspetti insoddisfacenti del proprio percorso formativo; nel comprendere e gestire la propria situazione assumendosi pienamente la responsabilità delle scelte; nell'incrementare le proprie risorse positive sia nel caso in cui il soggetto si ritenga inadeguato al compito, pur possedendone la capacità, sia nel caso in cui il compito non contribuisca a far emergere le potenzialità

ACCOMPAGNAMENTO E INSERIMENTO PROFESSIONALE	INTERVENTI DEGLI OPERATORI DI ORIENTAMENTO				
	Orientatori di percorso	Formatori/Docenti	Coordinatori attività orientative	Genitori	
<p>Obiettivi generali</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizzare un bilancio orientativo rispetto alle risorse per l'inserimento formativo/professionale - Verificare la fattibilità del progetto personale/professionale - Prevedere possibili opportunità imprenditoriali/occupazionali - Favorire la gestione delle passercelle - Promuovere azioni di sostegno alla ricerca attiva del lavoro 					
<p>Obiettivi specifici</p> <p><i>Allievo/a</i></p> <p><i>Live/lo informativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Matura la capacità di ricercare informazioni utili all'inserimento lavorativo, utilizzando i più comuni canali di informazione - Sa organizzare in maniera critica e sistematica le informazioni, mettendole a confronto con il proprio progetto personale e professionale 	<p>Orientatori di percorso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promuovono la ricerca di informazioni sul territorio relativamente agli sbocchi occupazionali e alla vocazione del territorio - Definiscono i momenti di alternanza tra formazione e impresa - Favoriscono la ricerca attiva del lavoro - Avviano incontri con le aziende del territorio. - Realizzano momenti di incontro diretto tra i soggetti del mercato del lavoro di specifici settori/aree e gli allievi interessati ad inserirsi in esso - Promuovono incontri con i soggetti operanti nel lavoro autonomo per la promozione della creazione d'impresa da parte degli allievi interessati 	<p>Formatori/Docenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Supportano gli allievi in relazione al processo di apprendimento in <i>follow up</i> - Guidano il dibattito collettivo sulle esperienze vissute negli <i>stages</i> e confrontano i risultati - Favoriscono la conoscenza degli allievi circa le diverse opportunità del mercato del lavoro, in relazione alle specifiche competenze professionali 	<p>Coordinatori attività orientative</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creano uno strumento informativo periodico sulla specifica domanda di lavoro del territorio - Forniscono informazioni sulle opportunità formative a livello regionale, nazionale e comunitario - Avviano la collaborazione tra imprese e formazione professionale tra strutture territoriali e servizi - Realizzano collegamenti a servizi di orientamento telematici locali - Creano canali di collegamento con agenzie/strutture che operano nel campo del reclutamento, selezione, collocamento lavorativo - Promuovono giornate informative e/o seminari - Attivano collegamenti con banche dati sulle opportunità lavorative - Costruiscono una banca dati dell'offerta e della domanda formativa dell'Ente 	<p>Genitori</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partecipano alle riunioni e ai dibattiti promossi dal CFP - Si interessano attivamente del curriculum formativo del figlio 	<p>Esperti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forniscono i dati conoscitivi dello sviluppo del mercato del lavoro e dell'area professionale/lavorativa di riferimento - Forniscono informazioni sulle professionalità emergenti - Promuovono l'autoimprenditorialità - Presentano i percorsi formativi post qualifica - Favoriscono la conoscenza sulle diverse opportunità occupazionali in relazione alle specifiche competenze e specializzazioni professionali

Segue

INTERVENTI DEGLI OPERATORI DI ORIENTAMENTO					
Obiettivi specifici	Orientatori di percorso	Formatori/Docenti	Coordinatori attività orientative	Genitori	Esperti
<p>Segue</p> <p>Allievo/a</p> <p><i>Livello formativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acquisisce competenze trasversali e specifiche per il proprio inserimento nel mondo del lavoro - Sa utilizzare tecniche e strategie di ricerca del lavoro, analizzare il mercato locale del lavoro e delle professioni, compiere un'autoanalisi di interessi, motivazioni e capacità, conoscere le nuove forme del lavoro - Si abilita a riconoscere le capacità, conoscenze, competenze acquisite lungo il percorso formativo al fine di attivare il percorso di scelta verso l'elaborazione del proprio progetto, dando spazio ai desideri e alle aspirazioni 	<ul style="list-style-type: none"> - Applicano unità didattiche relative all'acquisizione delle competenze orientative, alla ricerca delle informazioni, alla sintesi di un'ipotesi di scelta professionale - Applicano tecniche per la ricerca attiva del lavoro per orientarsi nel mercato del lavoro, delle professioni e del lavoro autonomo (tecniche di ricerca del lavoro, tirocini, moduli brevi di orientamento alla creazione d'impresa, ecc.) - Individuano e definiscono le aspettative e le aspirazioni del giovane in merito al suo inserimento nel mondo del lavoro - Promuovono l'acquisizione di competenze autoimprenditoriali - Informano adeguatamente l'allievo sulle nuove modalità di contrattazione lavorativa (<i>job sharing, part time</i>, lavori stagionali, ecc.) - Delineano percorsi di inserimento lavorativo personalizzati anche con successive azioni di <i>follow up</i> motivazionali 	<ul style="list-style-type: none"> - Predispongono le unità didattiche relativamente all'acquisizione delle competenze orientative, alla ricerca delle informazioni, alla sintesi di un'ipotesi di scelta professionale - Definiscono l'attività di orientamento individuale finalizzato alla predisposizione dei piani personalizzati di formazione - Sviluppano competenze di autoorientamento nel mercato del lavoro - Favoriscono lo sviluppo delle competenze trasversali riguardo ai diritti/doveri del lavoratore dipendente e autonomo (contratti di lavoro) - Aiutano il soggetto a valorizzare le proprie competenze individuali per responsabilizzarsi e motivarsi al successo nel lavoro - Promuovono momenti di alternanza scuola lavoro - Forniscono al soggetto gli strumenti che lo rendono capace di stendere un curriculum professionale 	<ul style="list-style-type: none"> - Promuovono e favoriscono la creazione di aggregazioni e strutture consorziate sul territorio esterno - Avviano azioni di flessibilità e negoziazione tra C.F.P. e realtà esterna - Progettano e gestiscono le attività di orientamento e valutazione formativa (corsi, passerelle) utili per l'abbreviazione dei percorsi individuali - Creano collegamenti con le imprese sul territorio per facilitare i percorsi di alternanza - Favoriscono nel soggetto la conoscenza e l'utilizzazione di servizi esterni specialistici o altri percorsi formativi/scolastici 	<ul style="list-style-type: none"> - Sostengono i figli nei momenti di insicurezza e di crisi, inquadrando le loro difficoltà nel processo evolutivo - Indirizzano ad esperti le problematiche del caso - Sostengono il processo di transizione del figlio, - incoraggiandone l'inserimento lavorativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Promuovono la formazione continua attraverso l'integrazione dei sistemi di formazione con il riconoscimento dei crediti formativi - Realizzano azioni di monitoraggio e verifica del successo formativo dei singoli allievi e di qualità dell'offerta elaborata - Accompagnano il giovane all'inserimento lavorativo sostenendolo nel passaggio dal mondo della formazione al lavoro - Forniscono al soggetto gli strumenti per valutare capacità, risorse, propensioni maturate e potenziali

Segue

Segue

INTERVENTI DEGLI OPERATORI DI ORIENTAMENTO					
Obiettivi specifici Allievo/a	Orientatori di percorso	Formatori/Docenti	Coordinatori attività orientative	Genitori	Esperti
<p><i>Live/lo consulenziale</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sviluppa capacità di autoanalisi, elaborazione, gestione e promozione della consapevolezza personale - Attiva il processo di autovalutazione delle risorse e integrazione delle esperienze - Elabora e sviluppa un progetto professionale, in relazione ai diversi contesti/sistemi del Mercato del lavoro di riferimento - Approfondisce la domanda emersa nel <i>course/ling</i> orientativo, nel bilancio di competenze, in relazione alla definizione del progetto professionale e del piano di azione per la ricerca del lavoro o per una scelta formativa - Sviluppa le capacità decisionali e di fronteggiamento nelle situazioni di disagio 	<ul style="list-style-type: none"> - Forniscono specifici momenti di consulenza psico-pedagogica al momento della costruzione, erogazione e valutazione del bilancio di competenze - Valorizzano nell'allievo le capacità di analisi e programmazione del proprio percorso di inserimento lavorativo rispetto agli obiettivi individuati - Valutano le competenze e le aspettative dell'utenza per orientarla verso attività professionali coerenti o al proprio percorso formativo - Favoriscono la partecipazione del soggetto a colloqui individuali motivazionali e di <i>follow up</i> - Sostengono le fasi di transizione dal percorso formativo e informativo a quello lavorativo - Attivano servizi mirati all'inserimento lavorativo per soggetti che si trovano in posizione di debolezza 	<ul style="list-style-type: none"> - Individuano gli obiettivi professionali specifici in relazione ai singoli allievi, per consentire successivamente la verifica/autoverifica del loro raggiungimento al termine del percorso - Valorizzano nell'allievo le capacità di analisi e programmazione del proprio percorso professionale rispetto agli obiettivi individuati - Aiutano gli allievi a potenziare le motivazioni e a coinvolgerlo maggiormente nel percorso stesso - Sostengono gli allievi al processo di inserimento lavorativo - Valutano in termini di crediti formativi individuali i percorsi formativi precedenti 	<ul style="list-style-type: none"> - Offrono un supporto per la realizzazione delle attività di coordinamento, delle attività di accompagnamento al lavoro sul territorio in relazione ai singoli contributi provenienti dalla <i>partnership</i> locale - Favoriscono l'utilizzazione di altre agenzie per l'accesso al lavoro (agenzie internali...), sostenendo tutti gli operatori coinvolti nel progetto di accompagnamento dei giovani - "Attestano" i crediti e le certificazioni delle competenze acquisite per la costruzione di libretti formativi e/o <i>portfolii</i> di competenze - Realizzano interventi di monitoraggio e verifica del successo formativo/lavorativo dei singoli allievi e di qualità dell'offerta erogata - Promuovono con i responsabili di Centri un'elevata trasparenza della certificazione, avendo di mira la spendibilità delle successive esperienze formative, anche all'interno degli altri Paesi dell'Unione Europea 	<ul style="list-style-type: none"> - Partecipano al processo di accompagnamento o/inserimento lavorativo del proprio figlio - Supportano i figli nella scelta professionale, fornendo rinforzo e motivazione all'ingresso nel mercato del lavoro 	<ul style="list-style-type: none"> - Sostengono i giovani nella scelta del percorso più adeguato alle aspirazioni e alle risorse individuali - Somministrano strumenti psicodiagnostici per individuare le abilità e le caratteristiche di personalità dei giovani - Attivano un servizio di incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro, mirato ad agevolare la fluidificazione del mercato del lavoro mediante interviste/colloqui di preselezione per individuare persone con le caratteristiche richieste dalle aziende - Accompagnano l'allievo durante il percorso di inserimento lavorativo (analisi dei problemi e definizione delle strategie di scelta, diagnosi del potenziale soggettivo in termini di motivazioni, interessi e abilità) - Realizzano un bilancio di competenze al fine di identificare i crediti in esito - Realizzano interventi specialistici per particolari tipologie di utenze "critiche" (portatori di handicap, <i>drop out</i>, persone a rischio di emarginazione o di devianza, lavoratori in condizione di disagio, giovani con problemi di adattamento o inserimento scolastico e/o sociale, ecc.)

Riferimenti bibliografici

- CAVIGLIA A., *L'orientamento professionale nella tradizione e nell'opera di Don Bosco*, "Salesianum", anno IX, (1947), 4, 552-576.
- CENSIS, *XXXII Rapporto sulla situazione sociale del paese 1998*, Milano, Franco Angeli 1998.
- COMMISSIONE DELLE CC.EE., *Verso la società dell'informazione. Comunicazione (...) su una metodologia per la realizzazione delle applicazioni della società dell'informazione*, COM (95) 224 def., Bruxelles, 31.5.1995.
- COSPES (a cura di), *Letà negata. Ricerca sui preadolescenti in Italia*, Leumann (TO), LDC 1986.
- COSPES (a cura di), *Orientare: chi, come, perché. Manuale per l'orientamento nell'arco della vita*, Torino, SEI 1990.
- COSPES (a cura di), *Letà incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani* (Coordinamento di TONOLO G. - S. DE PIERI), Leumann (TO), LDC 1995.
- COSPES (a cura di), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*. (Coordinamento di DEL CORE P. - S. FERRAROLI - U. FONTANA), Roma, LAS 2005.
- DEL CORE P., *L'orientamento nella proposta COSPES*, in COSPES (coordinamento di DEL CORE P. - S. FERRAROLI - U. FONTANA), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, LAS, Roma 2005, 39-69.
- DEL CORE P. - K. POLACEK - L. VALENTE, *Quadro generale di riferimento. Premesse teoriche*, in MINISTERO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE (a cura di), *Rapporto finale della ricerca "Seconda Indagine Nazionale sui Servizi di Orientamento 1998"*, Roma dicembre 1999, 17-50.
- DEL CORE P. - S. FERRAROLI - U. FONTANA (coordinatori), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, LAS, Roma, 2005
- DELORS J., *Nell'educazione un tesoro, Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo*, Armando, Roma, 1997.
- DOMENICI G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza 1999.
- FERRAROLI S., *La situazione legislativa attuale in Italia*, in COSPES (a cura di), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi* (coordinamento di DEL CORE P. - S. FERRAROLI - F. FONTANA), LAS, Roma 2005, 27-38.
- ISFOL, *Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento* (a cura di A. GRIMALDI), Milano, Franco Angeli 2002.
- ISFOL, *I professionisti dell'orientamento. Informazione, produzione di conoscenza e modelli culturali* (a cura di A. GRIMALDI), Milano, Franco Angeli 2003.
- ISFOL, *Repertorio bibliografico nazionale sull'orientamento*, (a cura di A. GRIMALDI), Milano, Franco Angeli 2003.
- ISFOL, *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto* (a cura di A. GRIMALDI), Milano, Franco Angeli 2002.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE (a cura di), *Rapporto finale della ricerca "Seconda Indagine Nazionale sui Servizi di Orientamento 1998"*, Roma, dicembre 1999.
- PAVONCELLO D. - L. VALENTE, *L'orientamento nel sistema di istruzione e formazione professionale*, in COSPES (coordinamento di DEL CORE P. - S. FERRAROLI - U. FONTANA), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, LAS, Roma 2005, 139-153.
- TONOLO G., *Adolescenza e identità*, Bologna, Il Mulino 1999. COSPES (a cura di), *Il disagio degli adolescenti tra famiglia e scuola: difficoltà o risorsa?*, Leumann (TO), LDC 1998.

Il sistema di formazione professionale trentino

MICHELE PELLERÉY¹

Parole chiave:

Trento;
Sperimentazione;
Triennio;
Macrosettore;
Qualifica;
Diploma;
Competenze;
Ricreazione

1. INTRODUZIONE

Il sistema di formazione professionale della Provincia Autonoma di Trento (PAT) ha avuto nel 2006 il suo completamento con l'attivazione dei primi corsi di Alta formazione o Formazione professionale superiore, corsi che conducono al titolo di "Tecnico superiore". Si è partiti con quattro progetti da sperimentare nei settori dell'industria grafica, dell'automazione industriale, dei servizi alberghieri, dei servizi amministrativi e contabili, seguendo una metodologia di indagine ormai consolidata e denominata "*Ricerca basata su progetti*". Negli anni 2003-2006 erano stati sperimentati i quarti anni di formazione professionale iniziale, che portano al Diploma professionale di Tecnico. In questo caso si è seguita una metodologia sperimentale ispirata alla ricerca-azione di tradizione lewiniana. Il triennio di formazione professionale iniziale, che porta alla Qualifica professionale, è una realtà ormai consolidata da più di dodici anni. Tale segmento formativo costituisce una parte fondamentale del sistema educativo trentino, in quanto in esso accede tra un quarto e un quinto della coorte che si affaccia all'intero secondo ciclo. Si tratta di circa 1.200 soggetti nei quali la percentuale degli stranieri è in continuo aumento e nell'anno formativo 2005-2006

¹ Università Pontificia Salesiana di Roma.

raggiungeva la percentuale di circa il 20%. Occorre aggiungere che successivi Protocolli di intesa tra la PAT e il Ministro della Pubblica Istruzione hanno favorito i reciproci passaggi dalla formazione professionale all'Istruzione Tecnica e Professionale, per cui si può effettivamente parlare di un sistema educativo ormai fortemente unitario. A coprire ulteriormente le esigenze di formazione professionale concorrono le iniziative formative relative all'apprendistato e alla formazione continua in gran parte coordinate dall'Agenzia del Lavoro. Può essere interessante ripercorrere le tappe di questo sviluppo ed esaminarne l'attuale configurazione. Si tratta certamente di una esperienza unica in Italia e come tale può costituire un riferimento significativo per le politiche formative delle differenti Regioni.

2. IL TRIENNIO DI FORMAZIONE PROFESSIONALE INIZIALE

Nel descrivere il triennio di formazione professionale trentino, deliniamo l'impianto iniziale e gli sviluppi successivi.

2.1. L'impianto iniziale

La configurazione del triennio di formazione professionale iniziale della PAT trova le sue radici in un Protocollo d'intesa tra la Provincia e le parti sociali firmato nell'aprile 2003 e diretto a una riqualificazione dei percorsi di formazione professionale per adeguarli sia alle mutate esigenze del sistema produttivo, sia alla domanda degli utenti, sia a un eventuale innalzamento dell'obbligo scolastico a 16 anni. La metodologia adottata, che si ispirava a forme di ricerca-intervento, ha consentito negli anni di progettare, sperimentare, realizzare azioni di supporto e accompagnamento, monitorare, correggere le criticità, verificare i risultati, senza mai interrompere i processi, né l'organizzazione del servizio nel rispetto delle scadenze e degli impegni verso l'utenza. Da ciò è derivata una grande flessibilità, che ha permesso continui adattamenti ai cambiamenti imposti dall'evolvere del quadro normativo nazionale e agli indirizzi politici e culturali emergenti a livello europeo, compiendo spesso scelte anticipatrici, poi diventate patrimonio comune a livello sia nazionale, sia regionale.

La scelta di fondo operata dal citato Protocollo d'intesa fu quella di prolungare da due a tre anni il percorso formativo, secondo un impianto strutturato in un biennio fortemente orientativo e polivalente su aree macro professionali, seguito da un terzo anno per il conseguimento dell'attestato di qualifica. L'opzione era quella di arricchire culturalmente il biennio al fine di garantire un innalzamento della cultura di base dei giovani, e al tempo stesso di migliorare la qualificazione professionale in uscita dal percorso, mediante un consolidamento delle abilità di base e una consapevolezza dei fondamenti scientifici e tecnologici della professionalità, con l'obiettivo di acquisire un'identità professionale culturalmente fondata.

Il biennio aveva una forte valenza orientativa per favorire una progressiva e guidata presa di coscienza delle scelte possibili da parte degli allievi. A 14 anni, infatti, essi scelgono solo il macrosettore di riferimento, mentre a 16 anni optano per una precisa qualifica o per il rientro nella scuola o nel lavoro. In sostanza, l'impianto si caratterizzava per l'articolazione del percorso in un biennio di base, seguito da un anno di qualificazione specifica e per la strutturazione del biennio in un'area comune e in aree di indirizzo differenziate per macrosettore. L'area comune era uguale per tutti i settori formativi, in modo da consentire agli allievi del biennio di raggiungere standard di "apprendimenti culturali di base" tali da garantire una pari dignità rispetto al biennio scolastico e quindi la spendibilità ai fini dell'eventuale assolvimento dell'obbligo. L'area comune comprendeva: italiano, storia, diritto ed economia, matematica, lingua straniera, oltre a educazione fisica e religione, per complessive 17 ore settimanali di insegnamento. L'introduzione delle discipline rappresentava un novità rispetto al passato, secondo una logica di maggiore comunicazione con la scuola. In particolare si era cercato di dare alle discipline dell'area comune un'identità propria, mantenendo però un raccordo costante con l'area professionale. L'impianto intendeva garantire il dialogo tra l'area comune e quella di indirizzo per concorrere insieme allo sviluppo di una cultura professionale.

L'area di macrosettore, o indirizzo, comprendeva quattro ambiti di insegnamento aventi denominazione uguale in tutti i macrosettori: scienze, linguaggi e comunicazione, modelli organizzativi, tecnologie e processi operativi, per complessive 19 ore settimanali. Essi si differenziavano all'interno di ciascun macrosettore per finalità, contenuti e durata. La denominazione individuata per queste aree era funzionale non solo ad un'omogeneità d'impianto, ma anche a dare un segnale di cambiamento sostanziale del percorso, per evitare che, dietro un apparente rinnovamento ci fosse una riproposizione diluita delle vecchie materie e dei vecchi contenuti. In totale, il quadro orario prevedeva, dunque, 36 ore settimanali di attività formativa, per un totale di 1.100 ore annue. L'insegnamento delle scienze era collocato nell'area d'indirizzo, per favorire un suo più stretto legame con le tecnologie peculiari del macrosettore. Nel corso della progettazione si è passati, previo accordo sindacale, ad un'impostazione dell'orario da settimanale ad annuale. Inizialmente i macrosettori attivati per il biennio erano industria e artigianato, terziario, alberghiero e della ristorazione, abbigliamento, servizi alla persona. Successivamente sono stati introdotti il grafico e, infine il legno e l'agricoltura.

Nel biennio, all'area comune era destinato un monte ore annuo di 540 ore così distribuito: italiano, storia, diritto ed economia, 210 ore annue; matematica e informatica, 130 ore annue; lingua straniera: 100 ore annue; educazione fisica 66 ore annue; religione 34 ore annue. Si può notare come in questo quadro sono presenti sia l'educazione fisica, sia la religione cattolica per coloro che se ne avvalgono. Per quanto riguarda l'area di indirizzo, il monte ore annuale era di 560 ore. La sua distribuzione per insegnamenti specifici variava da macrosettore a macrosettore. Per le scienze si andava da

70 a 150 ore annuali; per i linguaggi e la comunicazione da 60 a 163; per i modelli organizzativi da 30 a 80; per le tecnologie e i processi operativi da 222 a 344.

Il terzo anno di qualificazione, progettato per moduli, acquistava una particolare flessibilità, in quanto le qualifiche attivate sono rese costantemente coerenti con la dinamica del mondo del lavoro e del territorio, sia quanto a specializzazioni previste, sia quanto a specifiche competenze professionali promosse. Le qualifiche e le loro caratterizzazioni sono state individuate mediante la rilevazione e l'analisi del fabbisogno espresso dal sistema produttivo, che ha visto: a) il coinvolgimento e la testimonianza di 230 imprese dei vari comparti economici; b) l'individuazione delle caratteristiche in termini di conoscenze e competenze dei profili professionali che hanno portato ad identificare 18 qualifiche professionali approvate dal Comitato provinciale di Programmazione della Formazione Professionale; c) la definizione, sulla base dei profili professionali di riferimento, degli obiettivi e dei contenuti dei singoli percorsi di qualifica a partire da quelli previsti nei primi due anni.

Le qualifiche professionali attivate sono state per il *macrosettore industria artigianato*: "Operatore meccanico su macchine e impianti automatizzati"; "Operatore impiantista-produzione di carpenteria metallica"; "Impiantista elettrico"; "Operatore elettronico"; "Elettromeccanico riparatore di autoveicoli"; "Termoidraulico"; "Operatore professionale edile"; "Operatore del settore legno". Per il *macrosettore alberghiero e della ristorazione*: "Operatore ai servizi di ristorazione"; "Operatore ai servizi di sala-bar"; "Operatore ai servizi di ricevimento". Per il *macrosettore terziario*: "Operatore ai servizi amministrativi e di segreteria"; "Operatore alle vendite". Per il *macrosettore servizi alla persona*: "Parrucchiere"; "Estetista". Per il *macrosettore abbigliamento*: "Operatore abbigliamento". Per il *macrosettore grafico*: "Operatore di prestampa"; "Operatore di stampa".

L'articolazione del terzo anno prevedeva tre aree: a) un'area di "cultura professionale e contesto organizzativo", la cui durata poteva variare, a seconda delle qualifiche, dalla 100 alle 200 ore annue, che comprendeva 6 moduli obbligatori per tutte le qualifiche (legislazione sociale e del lavoro, cultura d'impresa e autoimprenditorialità, comunicazione e comportamenti professionali, igiene e sicurezza del lavoro, preparazione e rielaborazione dei risultati dello *stage*, ricerca attiva del lavoro); b) un'area "professionale" (la cui durata poteva variare a seconda delle qualifiche da 700 a 800 ore annue), costituita da un'area tecnico-scientifica e un'area operativa che prevedevano, quali moduli obbligatori per tutte le qualifiche, la conoscenza del processo produttivo, l'antinfortunistica in riferimento alla particolare qualifica professionale, la conoscenza tecnica della lingua straniera; c) lo *stage* (della durata minima di 200 ore, aumentabili in relazione alle esigenze di ciascuna qualifica ed articolabili anche in più momenti da collocare nelle diverse fasi del percorso formativo del terzo anno).

La riconfigurazione *dell'offerta* di formazione professionale iniziale è stata seguita da una Commissione istituzionale presieduta dall'Assessore

alla formazione professionale e composta da rappresentanti della Provincia, degli Enti gestori, del Ministero della Pubblica Istruzione e del Ministero del Lavoro. Per la progettazione del percorso sono state costituite commissioni tecniche, composte da insegnanti, da rappresentanti delle associazioni imprenditoriali e professionali, esperti. La progettazione del terzo anno ha comportato una consistente fase di analisi dei fabbisogni che ha messo a diretto confronto il mondo della formazione con le imprese, ai fini della definizione delle nuove qualifiche e del profilo professionale. Tutta la macchina organizzativa del sistema della formazione professionale ha dovuto adeguarsi al nuovo impianto, dall'organizzazione dei rapporti con l'utenza e le famiglie alla gestione delle aule e dei laboratori.

Dal punto di vista educativo, didattico e valutativo furono introdotti non pochi elementi innovativi. Essi riguardano l'orientamento, la valutazione, la progettazione di Centro e l'organizzazione didattica, la formazione dei docenti. È interessante soffermarsi su alcune di queste innovazioni in quanto hanno percorso molte indicazioni attuali. La valutazione, in particolare, è stata completamente reimpostata, sia metodologicamente che quanto a strumentazione specifica. Sono stati definiti i criteri per la valutazione (in ingresso, *in itinere* e finale), gli strumenti di certificazione, le modalità per l'esame di qualifica dove, anticipando la riforma della scuola, è stata introdotta la valutazione in centesimi. Si è cercato di introdurre una concezione della valutazione che aiutasse il sistema ad essere più promozionale che selettivo, soprattutto temendo il pericolo che l'introduzione di una più forte dimensione culturale comportasse maggiori difficoltà per un'utenza tradizionalmente debole, e quindi un aumento di ritiri e bocciature. Perciò la valutazione degli apprendimenti si connota come un processo basato sull'integrazione di tre fattori: i risultati delle prestazioni, l'osservazione da parte del docente, l'autovalutazione da parte dell'allievo. Tale processo parte dal bilancio iniziale delle risorse personali in termini di apprendimento professionale, si sviluppa durante il percorso formativo attraverso metodologie di osservazione e di raccolta di documentazione in un *dossier* o *portfolio* per ciascun allievo, coinvolgendo l'allievo stesso nella sua costruzione e gestione, e consente di esprimere la valutazione finale mediante un supporto di documentazione che costituisca la base di un bilancio conclusivo e della comunicazione alle famiglie. Si è introdotta la distinzione tra diversi documenti di valutazione e le differenti funzioni che essi assumono: a) la pagella ufficiale, certifica pubblicamente e periodicamente i risultati conseguiti durante il percorso, sulla base di *format* e descrittori formalmente approvati dalla Giunta Provinciale; b) l'attestato di qualifica, per il quale si è utilizzato il *format* adottato in forma sperimentale dal Ministro del Lavoro, che certifica il risultato finale e la descrizione del percorso effettuato; c) il *portfolio* o *dossier*, inteso come strumento di valutazione e di auto-valutazione; d) altri documenti di valutazione interni del Centro e/o curati dai singoli docenti. Particolarmente innovativa è stata la pagella del terzo anno. Coerentemente con l'impostazione progettuale, che ha rotto lo schema tradizionale delle discipline o ambiti disciplinari (che invece caratterizza il biennio e le relative pagelle), per il terzo anno si è adottata un'im-

postazione basata sulle competenze. Essa ha rivestito una notevole valenza comunicativa verso il mondo del lavoro. Inoltre ha implicato una diversa organizzazione delle procedure valutative degli insegnanti, poiché al conseguimento di determinate competenze concorrono contenuti che fanno riferimento a più docenti. I descrittori sono individuati in base ai cinque blocchi riportati nella tavola che segue.

Tav. 1 - *Descrittori per la valutazione delle competenze*

Elementi di valutazione	Descrittori
<i>Competenze/capacità professionali</i>	A Capacità di pianificare il proprio lavoro e compiere scelte B Capacità di eseguire correttamente le fasi di lavoro C Capacità di realizzare prodotti/servizi secondo gli standard prescritti D Capacità di interpretare e produrre comunicazioni professionali E Capacità di predisporre e utilizzare le risorse in modo economico e funzionale F Capacità di operare nel rispetto delle norme di igiene e sicurezza
<i>Conoscenze professionali</i>	A Conoscenze organizzative B Conoscenze normative C Conoscenze tecniche e tecnologiche D Conoscenze scientifiche E Conoscenze linguistico-comunicative
<i>Autonomia e capacità di integrazione in situazioni operative</i>	A Capacità di documentare il proprio lavoro B Capacità di integrare le conoscenze con l'operatività C Capacità di affrontare le variazioni operative D Capacità di controllare i risultati ed effettuare correttivi
<i>Motivazione ed interesse professionale</i>	A Rispetto del contratto formativo B Partecipazione C Impegno D Interesse per la professione
<i>Esperienza di partecipazione allo stage</i>	A Regolarità B Raggiungimento obiettivi prefissati
<i>Giudizio complessivo</i>	

Di grande utilità è risultata l'introduzione della programmazione a livello di Centro di Formazione Professionale, verificabile da parte della Provincia, con il compito di adattare e concretizzare il programma formativo in base alla concreta realtà ed alle specificità del Centro, di impostare le attività formative sulla base delle risorse disponibili in termini di personale, attrezzature, tempi e ambienti, e delle caratteristiche degli allievi in termini di competenze e aspirazioni formative e lavorative, di integrare quanto previsto nella progettazione provinciale con la proposta formativa di ogni Centro e/o Ente. Per consentire una reale contestualizzazione del progetto formativo, le migliori condizioni didattiche nella realizzazione del percorso, la possibilità di personalizzare l'intervento rispetto alle caratteristiche e al bilancio delle risorse dei ragazzi, viene assegnato un ulteriore *budget* di risorse, in termini di monte ore annuo aggiuntivo (piuttosto consistente), che

può essere utilizzato in modo flessibile, modulare, in base alle necessità che si presentano in corso d'anno, secondo criteri didattici ed organizzativi definiti nella programmazione di Centro. Contemporaneamente è stata introdotta una funzione organizzativa nuova, quella del coordinatore della sperimentazione, con il compito di accompagnare e supportare le *équipes* di docenti sia per l'aspetto didattico che per quello organizzativo, tenendo i rapporti con i coordinatori degli altri Centri e con gli eventuali esperti esterni.

Un ulteriore elemento fortemente innovativo nel panorama nazionale è stato il collegamento con il sistema scolastico. Sulla base di alcune verifiche di fattibilità si è pervenuti alla sottoscrizione, nell'ottobre del 1995, del Protocollo d'intesa tra la PAT e il Ministero della Pubblica Istruzione, che prevedeva la possibilità di transitare dal secondo anno del biennio del macrosettore dell'industria e artigianato al terzo anno degli Istituti Tecnici Industriali e degli Istituti Tecnici per Geometri. Nel novembre 1996, è stato sottoscritto un secondo Protocollo, tra le stesse parti, che prevedeva di allargare la possibilità di transito dal macrosettore terziario agli Istituti Tecnici Industriali. La possibilità di passaggio non è generalizzata, bensì condizionata da alcuni vincoli: 1) gli allievi devono risultare promossi ed avere formalizzato nella pagella un giudizio di orientamento favorevole al rientro scolastico; 2) gli allievi devono superare positivamente un colloquio, volto ad effettuare un bilancio dei livelli di apprendimento già documentati nella propria cartella personale (*portfolio*), creato per ciascun allievo secondo la metodologia di valutazione adottata nell'ambito del nuovo percorso di formazione di base, ai fini di accertare l'orientamento dell'allievo al passaggio nel terzo anno scolastico. Non un esame di ammissione, quindi, ma un momento di verifica complessiva. Il colloquio è effettuato presso il CFP dell'allievo alla presenza di una commissione paritetica costituita dal preside e da un docente dell'Istituto Tecnico di destinazione, designati dalla Sovrintendenza scolastica provinciale e dal direttore e da un docente del CFP di provenienza, designati dalla Provincia.

Per favorire sul piano pratico l'attuazione dei Protocolli, è stata adottata una metodologia concordata tra i due sistemi, che individua un percorso nel quale il colloquio finale diventa la naturale conclusione. Esso prevede un programma di incontri tra i docenti dei CFP ed i docenti degli Istituti Tecnici interessati, per un esame congiunto dei *dossier* degli allievi. Ciò avviene nel secondo quadrimestre, dopo che si è individuato il gruppo di allievi potenzialmente interessato al rientro nella scuola. Tali incontri consentono anche di individuare eventuali necessità di rinforzo o di approfondimento. Durante la seconda metà dell'anno formativo, secondo le necessità riscontrate, vengono scelte le attività connesse. Dal 1996 ad oggi gli allievi transitati all'istruzione tecnica si aggira intorno all'8% degli iscritti al secondo anno della formazione professionale di base.

Completata la progettazione e sperimentazione del triennio, nel 1998 si è compiuto un primo bilancio della sperimentazione, anche ai fini di una sua messa a regime. Dentro un giudizio complessivamente positivo, confermato peraltro dalla tenuta delle iscrizioni, uno degli elementi emersi era la necessità di operare una revisione del biennio, ora che si disponeva dell'in-

tero quadro. Prendeva così avvio un percorso di revisione che si è venuto intrecciando con nuove azioni da mettere in campo a causa del mutato quadro di riferimento nazionale, che stava determinando condizioni ed un contesto del tutto nuovo.

2.2. Sviluppi successivi

La legge 9 del 1999 sull'innalzamento dell'obbligo scolastico fino a 15 anni e la previsione di un riordino dei cicli scolastici ha sollecitato un intervento della Provincia per far valere il primo anno della sperimentazione realizzata come assolvimento dell'obbligo scolastico. Il comma 11 dell'articolo 1 della legge 9/99, prevedeva che "le province autonome di Trento e di Bolzano e la regione Valle d'Aosta, disciplinano l'elevamento dell'obbligo di istruzione adottando, eventualmente in via amministrativa, soluzioni coerenti con i propri ordinamenti vigenti, purché queste assicurino l'insegnamento delle materie fondamentali comuni degli istituti secondari superiori e siano in armonia con la finalità di cui al comma 1". Pertanto la Provincia, con propri provvedimenti amministrativi ha garantito l'assolvimento dell'obbligo di istruzione anche nei corsi di formazione professionale di base. La possibilità di assolvere nel primo anno l'obbligo scolastico ha di fatto configurato un nuovo assetto del percorso sperimentale della formazione di base, assimilabile ora ad uno schema che non è più del tipo 2+1 (biennio + terzo anno), ma che può essere definito in base allo schema 1+1+1. Siamo infatti ora in presenza di un percorso che pur mantenendo una durata triennale e un impianto caratterizzato da due anni a carattere orientativo e polivalente per macrosettori e da un terzo anno di qualificazione specifica, ha assunto una diversa e più flessibile articolazione in tre distinte annualità, con possibili uscite al termine di ciascun anno. Il primo anno, oltre alla certificazione di assolvimento dell'obbligo di istruzione, offre un orientamento verso altri tipi di scelta oppure un consolidamento verso il macrosettore prescelto. Il secondo anno, che ha ancora una valenza orientativa, offre una certificazione che consente ancora, alle condizioni determinate dai Protocolli d'intesa con il Ministero della Pubblica Istruzione, il passaggio all'istruzione tecnica, e, per la maggior parte, l'accesso alle scelte dei percorsi di qualifica del terzo anno. Il terzo anno porta, evidentemente, al conseguimento dell'attestato di qualifica.

Per il primo anno si è dovuto adeguare l'impianto, articolandolo secondo le tre aree indicate dall'art. 3 della legge 9/99. Si ha dunque un'area della cultura e della società uguale per tutti i macrosettori formativi, che comprende italiano, storia, diritto ed economia, lingua straniera. Una seconda area riguarda le conoscenze scientifiche ed è uguale per tutti i macrosettori formativi, che comprende matematica e scienze. All'interno dell'insegnamento delle scienze vengono sviluppati e organizzati più sistematicamente i concetti fondamentali e le leggi principali delle diverse aree scientifiche già affrontati nel corso della scuola media. In particolare si dà un maggior risalto alle parti che si presentano più direttamente coerenti con il ma-

crosettore di appartenenza. Di conseguenza gli obiettivi di scienze riguardano le conoscenze scientifiche comuni ai vari macrosettori. Specifici complementi vengono invece sviluppati nell'area di orientamento professionale di ciascun macrosettore. La terza area, denominata dell'orientamento professionale, comprende gli ambiti disciplinari, ripartiti diversamente per finalità, contenuti e monte ore all'interno di ciascun macrosettore, di scienze applicate, linguaggi e comunicazione, modelli organizzativi, tecnologie e processi operativi. Le prime due aree sono volte a favorire l'esercizio del senso critico dell'allievo e ad agevolare, ove necessario, il passaggio alla scuola secondaria superiore. La terza area è volta a consentire agli allievi scelte più confacenti alla propria personalità e al proprio progetto di vita. A queste aree si aggiungono gli insegnamenti di religione ed educazione fisica. Anche il quadro orario del primo anno è stato quindi ridefinito sempre in base ad un monte ore annuo di 1.100 ore suddiviso nel modo seguente: area della cultura e della società, 310 ore; area delle conoscenze scientifiche, 180 ore; area dell'orientamento professionale, 510 ore.

Nel 2000 è entrato in vigore anche l'obbligo formativo a 18 anni, secondo quanto previsto dall'Accordo Stato-Regioni in attuazione dell'art. 68 della legge n. 144/99. Pertanto il percorso così impostato si pone a cavallo tra l'obbligo scolastico, del quale consente l'assolvimento tramite il primo anno, e l'obbligo formativo, del quale consente l'assolvimento tramite il secondo ed il terzo anno.

In questo contesto occorre anche adeguare gli ordinamenti al dibattito che si sviluppava in quegli anni a livello nazionale ed europeo sul tema delle competenze, viste anche come possibile chiave concettuale ed operativa per la realizzazione di un sistema di crediti formativi che consenta passaggi tra sistemi (scuola, formazione professionale, lavoro) e progressioni formative anche nella nuova logica della formazione lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*). Il processo è iniziato con la ridefinizione degli obiettivi formativi in termini di competenze. L'ipotesi era che ciò conferisse potenzialmente ulteriori elementi di flessibilizzazione del percorso formativo, in quanto, nella misura in cui si arrivasse a definire criteri e modalità di verifica e certificazione delle competenze ai fini di consentire rientri scolastici o lavorativi o, viceversa, accessi ai vari livelli del percorso di formazione professionale per chi proviene dalla scuola o da esperienze di lavoro o di apprendistato, saranno le competenze, assunte come obiettivo formativo, il riferimento per verificarne l'acquisizione. Tra l'altro, impostare per competenze il percorso, rafforzava la valenza che secondo e terzo anno assumevano nel nuovo contesto dell'obbligo formativo. L'approccio per competenze ha innovato la progettazione formativa, portando al superamento dei tradizionali modelli basati sull'individuazione di obiettivi e contenuti e sollecitando i Centri/Istituti a una maggiore autonomia organizzativa, purché garantissero il raggiungimento delle competenze previste sia per il primo, sia per il secondo anno. Sono state anche definite un insieme di competenze generali per tutti i macrosettori, competenze che poi venivano declinate a seconda delle famiglie e delle qualifiche.

Tav. 2 - *Competenze generali comuni ai macrosettori*

Le competenze generali comuni a tutti i macrosettori
1) Collegare alcuni concetti e principi scientifici particolari agli sviluppi tecnologici del macrosettore
2) Descrivere il risultato del proprio lavoro (prodotto/servizio) in rapporto al cliente utente e comunicare verbalmente nelle diverse situazioni organizzative, interpretando i principali segni dei diversi linguaggi, strutturati e non
3) Interpretare e produrre comunicazioni (testi scritti, disegni, schemi, ecc.) in uso nel macrosettore, individuandone funzioni e strutture standard
4) Attuare un percorso di autovalutazione e orientamento alla scelta, rispetto alle proprie motivazioni e aspettative e alle opportunità e caratteristiche specifiche del macrosettore
5) Descrivere i processi di lavoro relativi al macrosettore
6) Controllare, sulla base di standard prefissati, le informazioni, le materie prime, i semilavorati in ingresso e i prodotti / servizi realizzati
7) Organizzare e gestire le sequenze ottimali di lavoro al fine di realizzare il prodotto/servizio finito, operando con il grado di autonomia previsto nelle diverse fasi
8) Riconoscere e interpretare le esigenze del cliente / utente esterno / interno, individuando le caratteristiche di qualità richieste
9) Attuare comportamenti coerenti con le richieste di ruolo, con le norme di igiene e sicurezza sul lavoro e con la salvaguardia ambientale
10) Adottare i principi dell'ergonomia per prevenire o contrastare stress, affaticamento e malattie professionali, nonché i criteri che regolano il rapporto fra salute e ambiente di lavoro

Nell'autunno 2000, la Provincia ha deliberato l'intero pacchetto delle competenze finali per il primo e secondo anno.

Nel marzo 2003 viene approvata la nuova legge di riforma del sistema educativo, che sopprime la precedente legge 30/2000, la legge 9/1999, e ridisegna l'architettura del sistema, introducendo il nuovo sistema di istruzione e formazione che include la formazione professionale regionale. Viene anche approvato il diritto-dovere formativo fino a 18 anni. In seguito a ciò la Provincia di Trento approva un progetto di riconfigurazione del percorso triennale di qualifica, che da una parte valorizzi quanto ormai consolidato nei dieci anni precedenti e, dall'altra, tenga conto delle istanze provenienti dalla legge e dai suoi decreti attuativi. In particolare, occorre tener conto degli Accordi tra Stato e Regioni circa la sperimentazione del triennio che porta alla qualifica e la definizione di standard formativi minimi per l'area culturale. Viene così definita una nuova impostazione, che ridisegna il percorso attribuendo un'ulteriore valenza orientativa al primo e al secondo anno, attraverso uno sviluppo del percorso a polivalenza progressivamente decrescente dal macrosettore, alla famiglia professionale, alla qualifica. Si individua inoltre una diversa progressione degli ambiti disciplinari, che sono articolati secondo un'area culturale ed un'area professionale sistematicamente integrate fra loro, sia sotto il profilo contenutistico che metodologico. In particolare, il percorso di formazione prevede ora la scelta nel primo anno di un settore fortemente polivalente, nel secondo anno di una famiglia di qualifiche professionali e nel terzo anno di una qualifica speci-

fica. Inoltre, l'area della formazione culturale si estende su tutto il triennio secondo forme progressivamente sempre più integrate con l'area professionale.

Gli insegnamenti previsti per l'intero triennio sono ora: lingua italiana, lingua straniera, matematica e informatica, studi storico-economico-sociali, scienze, linguaggi e comunicazione, modelli organizzativi, tecnologie e processi operativi. Nel terzo anno gli insegnamenti pertinenti all'area professionale sono preferibilmente integrati tra loro secondo una struttura modulare. Più specificatamente per il primo anno: a) si confermano le finalità di consolidamento culturale, di propedeuticità, di orientamento e di polivalenza; b) le due aree della formazione culturale e di quella professionale hanno un peso corrispondente indicativamente intorno al 50% delle ore previste; c) ai macrosettori individuati nella fase iniziale dell'impianto vengono aggiunti i macrosettori del "Legno" e dell'"Agricoltura"; d) a conclusione del primo anno, l'allievo sceglie una determinata famiglia professionale tra quelle previste dal macrosettore frequentato.

Nel secondo anno si persegue un avvicinamento progressivo alla qualifica attraverso un'articolazione della polivalenza per famiglie professionali. La famiglia professionale si contraddistingue per un ambito professionale distintivo e peculiare, riconducibile ad uno specifico macrosettore e declinabile in una o più qualifiche. La frequenza di una data famiglia professionale persegue il progressivo avvicinamento alla scelta della qualifica e non preclude un eventuale passaggio assistito ad altre famiglie. Le famiglie professionali individuate sono dieci: meccanica, elettrico-elettronica, edile, termoidraulica, legno, abbigliamento, grafica, alberghiera e ristorazione, terziario, servizi alla persona. Rispetto alla precedente articolazione, l'area culturale ha un peso leggermente inferiore e corrispondente indicativamente intorno al 40% del monte ore previsto (contro il 50% del passato), mentre l'area professionale ha un peso di circa il 60%. A conclusione del secondo anno, l'allievo sceglie una qualifica professionale.

Il terzo anno è finalizzato al conseguimento della qualifica professionale. Rispetto alla precedente articolazione del percorso, va sottolineato lo sviluppo dell'area culturale, che acquista un peso corrispondente ad un arco temporale che va da un 30 al 35% delle ore previste, mentre l'area professionale prevede un arco temporale tra il 65% e il 70% delle ore previste (rispetto ai precedenti 80%, 90%), in relazione alle peculiarità delle diverse qualifiche. Nell'area professionale è prevista la realizzazione di uno *stage* formativo in azienda, che rimane sostanzialmente invariato intorno al 20% del monte ore complessivo. Viene anche redatto per l'intero triennio un "Profilo educativo, culturale e professionale" specifico.

La Provincia ha approvato pertanto le finalità generali del percorso triennale, articolate rispetto alla crescita educativa dell'allievo, alla crescita culturale e alla crescita professionale. Per quanto riguarda quest'ultima, il percorso mette gli allievi nella condizione di poter assumere un ruolo lavorativo attivo, con adeguate competenze per inserirsi in attività di carattere esecutivo che prevedono l'utilizzo di strumenti e tecniche e che possono es-

sere autonomamente svolte nei limiti delle tecniche ad esse inerenti. Tale livello di acquisizione corrisponde al livello 2 della "Classificazione europea dei livelli professionali" (ECTS). Sono state poi ridefinite le figure professionali relative alle singole qualifiche. Esse, sulla base dell'analisi di cui si è detto in precedenza, e dopo un ulteriore confronto con le parti sociali, vengono articolate secondo lo schema seguente:

- 1) Denominazione
- 2) Specificazione della figura professionale
- 3) Collocazione organizzativa
- 4) Competenze connotative centrali, articolate in:
 - competenze professionali finali (strumentali tecniche, strumentali concettuali, organizzative, relazionali, strategiche);
 - competenze di base (attinenti all'area dei linguaggi, all'area scientifica, all'area tecnologica, all'area storico-socio-economica)
- 5) Risorse/capacità personali
- 6) Evoluzione prossima e opportunità formative successive
- 7) Corrispondenza con la classificazione europea dei livelli di attività professionale
- 8) Corrispondenza della qualifica rispetto alla classificazione delle attività economiche ATECO 2002.

3. LA PROGETTAZIONE E SPERIMENTAZIONE DEI QUARTI ANNI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE

L'approvazione della legge sull'obbligo formativo fino a 18 anni veniva recepita nel contesto provinciale come una indicazione di rilettura dell'impianto formativo del sistema, che consentisse anche alla formazione professionale un più incisivo ruolo nella preparazione del cittadino come del lavoratore. Intanto la nuova temperie politico-istituzionale avviata con i risultati elettorali del 2001 sollecitava una riflessione attenta su quello che in Provincia era già un sistema di formazione professionale ma che poteva essere aperto verso una nuova identità più vasta e sistematica. La prospettiva della costituzione di un sistema di Istruzione e di Formazione Professionale che si andava delineando dal 2002 con l'ipotesi di riforma dell'intero sistema educativo italiano, congiunta con le istanze proprie della definizione di un diritto-dovere formativo fino a 18 anni e quella di una maggiore valorizzazione metodologica dell'alternanza tra esperienza scolastica e presenza nei contesti lavorativi, apriva la prospettiva di una valorizzazione più incisiva di tale sistema.

3.1. L'ipotesi e il modello iniziale

La giunta provinciale il 19 luglio 2002 nell'approvare il Programma annuale delle attività di formazione professionale per l'anno formativo 2002-2003, affidava a un gruppo di lavoro, appositamente costituito, l'approfondi-

mento di tali questioni al fine di individuare le azioni necessarie allo sviluppo e al miglioramento del sistema in alcune aree strategiche del sistema, tra queste si evidenziava la possibilità di impostare un quarto anno di formazione professionale in questi termini: *“la progettazione di un nuovo percorso sperimentale di specializzazione in alternanza dopo la qualifica professionale da attivare in base alle effettive esigenze del mondo del lavoro e da costruire in rapporto con le imprese ed in armonia con gli indirizzi di politica del lavoro”*.

La stessa Giunta provinciale con delibera del 23 febbraio 2003 approvava il “Progetto di innovazione del sistema della formazione professionale iniziale trentina”. In esso si definivano alcune linee guida per l’attivazione dell’innovazione stessa. I punti esplicitati nel progetto erano:

- 1) Lo scenario di riferimento.
- 2) Il percorso triennale di qualifica professionale.
- 3) L’anno di formazione professionale successivo alla qualifica.
- 4) La transizione al sistema scolastico.
- 5) Continuità tra formazione professionale iniziale e continua.
- 6) Indicazioni per l’attuazione del progetto di innovazione.

Di seguito è riportato il terzo punto.

Anno di formazione professionale in alternanza successivo alla qualifica

Un ulteriore percorso di formazione professionale successivo alla qualifica, da realizzarsi in alternanza, viene attivato tenendo conto delle effettive esigenze del mondo del lavoro. Esso viene costruito e realizzato in sinergia con le imprese.

Si tratta in prima istanza di realizzare “corsi pilota” proposti dalla Provincia in relazione ad alcune specializzazioni richieste, al fine di impostare un ulteriore anno formativo, che si fondi e che valorizzi le esperienze maturate nel triennio di formazione precedente.

Un “Corso Pilota” si caratterizza per un periodo di formazione in alternanza, che prevede un periodo di presenza nell’impresa fino al 50% dell’intera durata corsuale. È prevista una “borsa di formazione”, che può essere erogata anche con il contributo delle imprese.

Tali “corsi pilota” prevedono la possibilità del rilascio, in via sperimentale, di un diploma professionale provinciale, istituito e rilasciato dalla Provincia Autonoma di Trento, che trovi riconoscimento anche da parte delle imprese in termini contrattuali.

Dovendo decidere un impianto metodologico che fosse a un tempo flessibile e sistematico, tenendo conto della originalità dell’innovazione proposta si è pensato di ricorrere al modello originale della ricerca-azione, quale era stato a suo tempo prospettato da Kurt Lewin e poi dall’Istituto per le Relazioni Umane Tavistock. Si tratta di una metodologia che ha avuto molti sviluppi e applicazioni in contesti culturali e sociali differenziati e che a causa di varianti teoriche ha assunto diverse denominazioni come ricerca intervento, ricerca partecipativa, ricerca-azione partecipata, scienza-azione, inchiesta-azione, sociologia dell’azione². La metodologia era già stata utilizzata con successo nell’impostare all’inizio degli anni ottanta la sperimenta-

² Nell’ambito della ricerca sociologica, ad esempio, si sono rifatti alla ricerca-azione anche autori come C. Argyris, R. Hess, A. Touraine, O. Fals Borda.

zione dell'innovazione della formazione professionale nell'ambito della grafica industriale.

Non era facile prefigurare un percorso che integrasse in maniera valida e feconda l'apporto formativo dei CFP e quello che poteva essere sviluppato nel contesto di specifiche attività lavorative aziendali. Inoltre, affinché tale progetto risultasse fattibile, occorreva coinvolgere fin dall'inizio della sua concezione sia i Centri, sia le aziende. La metodologia sperimentale adottata aiutava a tener conto in maniera sostanziale dell'apporto dei Centri coinvolti, come delle aziende interessate, entro un quadro iniziale individuato al livello di responsabilità più generale: Provincia, forze sociali, istituzioni formative. Fu costituito a questo livello un Comitato istituzionale che seguisse l'avvio dell'innovazione prevista.

Le linee portanti del modello individuato prevedevano un rapporto tra formazione presso il Centro e formazione in azienda che garantisse a quest'ultima almeno un 40% del tempo disponibile. Questo venne stabilito secondo le tradizionali 1.100 ore previste per tutti gli anni del sistema di formazione professionale iniziale. Vennero individuate con l'apporto delle organizzazioni industriali e artigianali le figure professionali che rispondevano alle caratteristiche proprie del progetto. Venne chiesto ai Centri, che si proponevano come sperimentatori del nuovo modello formativo, di prefigurare un progetto concreto nelle sue linee attuative. Questo progetto doveva essere concordato con le imprese che entravano a far parte dell'azione formativa a pieno titolo. Ciò implicava la costituzione di un vero e proprio partenariato tra Centro, aziende interessate ed eventualmente altro organismo, formalizzato attraverso un "Accordo di collaborazione". Da questa stretta collaborazione doveva derivare: l'ipotesi progettuale; l'individuazione delle imprese che ospiteranno gli allievi in formazione; la validazione dei piani di formazione presso il CFP e presso le imprese; la validazione del dispositivo tutoriale di sostegno degli allievi presso il CFP e nelle imprese; la effettuazione del monitoraggio dell'andamento del percorso formativo nella sua globalità; la valutazione degli esiti finali del percorso formativo.

Le aree settoriali scelte come ambiti della sperimentazione iniziale per l'anno formativo 2003-2004 tenevano conto degli esiti della verifica della coerenza e della qualità del prodotto formativo svolta nelle imprese del contesto produttivo provinciale, nonché delle successive verifiche "congiunte" (sistema formativo, sistema delle imprese o Parti Sociali) della fattibilità di tale tipologia di azione formativa. Esse erano: a) manutenzione elettromeccanica; b) manutenzione di processi automatizzati; c) autoriparazione; d) nuovi processi produttivi nel settore grafico; e) servizi alberghieri e della ristorazione. Negli anni seguenti sono stati estesi gli ambiti di intervento.

Quanto al modello di progettazione e realizzazione, questo era stato espresso in questi termini:

La sperimentazione si basa su un progetto formativo che vede, come elemento fondante il modello, l'azione congiunta CFP-Impresa sia nella fase progettuale che in quella attuativa e valutativa. Ne consegue la necessità che la sperimentazione veda operare una Partnership di Progetto composta dal CFP e da una rete di imprese e/o di organismi che

sin dalla predisposizione e presentazione del progetto assumano un approccio di cooperazione attiva, con definizione congiunta di obiettivi, ruoli e responsabilità di ciascun membro della Partnership del Progetto.

Tale *partnership* di progetto veniva poi formalizzata in un accordo di collaborazione che definiva: a) le modalità di funzionamento con indicazione delle azioni previste per garantire la partecipazione attiva di tutti i *partner* nelle varie fasi del processo formativo; b) i ruoli e le modalità di coinvolgimento dei soggetti membri della *partnership* di progetto nelle diverse fasi del percorso formativo; c) le modalità di accompagnamento, di monitoraggio e di valutazione finale degli esiti del progetto. Il CFP assicurava il coordinamento della *partnership* di progetto e del progetto stesso.

Al termine del percorso formativo in alternanza, viene rilasciato un Diploma professionale provinciale, ora riconosciuto dal Ministero dell'Istruzione.

Il progetto generale di sviluppo dell'anno di formazione professionale in alternanza è stato guidato dal Servizio Addestramento e Formazione Professionale anche tramite una apposita commissione, che realizzerà specifiche azioni di monitoraggio o di valutazione dei corsi pilota attuati.

L'impostazione formativa dei quarti anni di formazione professionale, pur innestandosi fortemente sulla piattaforma educativa sviluppata precedentemente, si presenta dal punto di vista metodologico in netta discontinuità con l'impianto del triennio precedente. Il dialogo tra momento esperienziale e momento riflessivo diventa centrale. Nel caso dei quarti anni si deve, però, accentuare rispetto alla riflessione concettualizzatrice dell'esperienza, l'apporto di conoscenze teoriche adeguate. Senza di queste, infatti, la rilettura critica dell'esperienza può risultare ben povera perché carente di categorie concettuali interpretative adeguate e di conoscenze organizzative e procedurali sistematicamente strutturate. Questa parte, evidentemente, è di stretta responsabilità del Centro di formazione, anche se dall'esperienza aziendale può venire un consistente apporto motivazionale all'approfondimento teorico e di verifica pratica dei concetti e quadri di riferimento organizzativi e operativi derivanti da conoscenze sistematiche.

3.2. L'attuazione e i suoi risultati

I corsi attuati negli anni formativi 2003/04, 2004/05 e 2005/06 sono stati in complesso 60 per un totale di allievi partecipanti pari a circa 700 unità. Articolando questo quadro generale per famiglia professionale ed area tecnico-professionale di indirizzo formativo dei quarti anni, emerge una sperimentazione che finora ha coinvolto, in coerenza con i bisogni espressi dal contesto produttivo locale e la conseguente maggiore adesione ai partenariati progettuali, soprattutto le famiglie professionali meccanica, alberghiera e servizi alla persona (servizi di acconciatura ed estetica).

All'interno delle diverse famiglie professionali, le aree tecnico-professionali verso le quali si è maggiormente orientata l'attuazione dei progetti sono quella dell'automazione, della manutenzione elettro-meccanica, dell'impiant-

tistica elettrica, delle tecniche di cucina, della gestione integrata dei processi organizzativo-amministrativi aziendali, dell'innovazione delle tecniche nell'acconciatura, della gestione tecnico-integrata dei centri benessere.

Tav. 3 - Famiglie professionali e allievi coinvolti nei quarti anni

Famiglie professionali	Numero allievi complessivamente coinvolti nelle tre annualità di attuazione dei quarti anni
Meccanica	154
Alberghiera e dei servizi di ristorazione	148
Servizi alla persona	134
Terziario	76
Elettrico/elettronica	72
Grafica	35
Edile	28
Legno	25
Termoidraulica	12
Abbigliamento	10

Distinguendo tra la fase pilota (anno formativo 2003/2004) e le due annualità successive (anno formativo 2004/2005 e 2005/2006), si è assistito a un notevole ampliamento dell'offerta corsuale sia a livello di famiglia professionale di riferimento (nella fase pilota i quarti anni sono stati attuati come sviluppo verticale dei percorsi di 4 famiglie professionali rispetto alle 11 famiglie presenti nel sistema della formazione professionale mentre negli anni successivi tutte le famiglie professionali³ hanno avuto uno sviluppo quadriennale), sia su base territoriale: l'offerta dapprima prevalentemente polarizzata sull'area urbana (Trento e Rovereto) è stata estesa a tutti i CFP presenti sul territorio (in totale 23 Centri).

Per quanto riguarda le imprese e/o le organizzazioni lavorative coinvolte in questa fase di sperimentazione, in complesso circa 600 realtà, i partenariati aziendali a supporto dell'attuazione dei quarti anni possono assumere una diversa connotazione a seconda dell'incidenza: a) delle imprese che hanno aderito alla *partnership* di progetto pur non accogliendo allievi in formazione; b) delle imprese partecipanti sia alla *partnership* di progetto che al gruppo di aziende ospitanti gli allievi; c) delle imprese che hanno dato disponibilità solo per lo svolgimento della formazione degli allievi nel contesto lavorativo.

Il processo valutativo nei quarti anni di diploma, caratterizzati da una situazione peculiare e "discontinua" con l'impianto del triennio precedente, ha comportato fin dall'avvio della sperimentazione e poi lungo i tre anni di ricerca-intervento che hanno accompagnato il loro sviluppo e progressiva messa a regime, la problematizzazione e il fronteggiamento di una serie di questioni riguardo a metodologie e strumenti da adottare per rilevare, ela-

³ Risulta esclusa dalla sperimentazione la sola famiglia professionale "agricoltura e ambiente" dato che tale percorso di formazione professionale è stato recentemente istituito ed il triennio non è ancora a regime.

borare, interpretare e valutare le informazioni di supporto alla presa di giudizio e decisione. Si trattava, in primo luogo, di assicurare carattere di continuità alla valutazione formativa nonostante l'alternarsi degli ambienti di apprendimento (Centro/Istituto di formazione - Impresa), vi era poi la questione dell'inidoneità del modello valutativo dello *stage*, svolto nel corso del terzo anno, che non poteva reggere la prova dell'equivalenza formativa dettata dall'alternanza, bisognava, inoltre, ricondurre gli esiti del processo valutativo durante l'azione didattica alla valutazione connessa con la decisione di ammissione all'esame finale (valutazione sommativa dell'esperienza) e, infine, occorreva stabilire il modo e lo strumento con cui comunicare i giudizi agli allievi e ai genitori.

Fin dalle prime fasi di lavoro congiunto con i *team* di progetto è, quindi, emersa con particolare evidenza la complessità di messa a punto di un processo di valutazione, e ancor più di certificazione delle competenze possedute dall'allievo, in un contesto di alternanza formativa, dunque in un sistema di apprendimento individuale che, come abbiamo visto, si struttura come un circolo virtuoso tra due momenti essenziali: l'esperienza e l'acquisizione di competenze in un contesto di lavoro; la riflessione critica sull'esperienza vissuta come motivazione ed incentivazione alla acquisizione di ulteriori apprendimenti teorici.

Si è dunque proceduto secondo un piano operativo di lavoro che si richiama al metodo della "triangolazione" e che prende in considerazione una pluralità di fonti di informazione e di metodi di rilevazione al fine di poter contare su informazioni pertinenti, rilevanti e affidabili per sviluppare un lavoro di interpretazione e di elaborazione di un giudizio conclusivo fidato.



Le informazioni e la relativa documentazione viene raccolta in un *portfolio* che favorisce:

- 1) un'azione di valutazione congiunta, che si configura come un processo aperto alla collaborazione e partecipazione responsabile di più soggetti (docenti, tutor aziendali e allievi);
- 2) un'azione di valutazione longitudinale permettendo di seguire gli effetti del processo formativo nel suo svolgersi temporale, documentando e testimoniando i progressi che l'allievo compie verso l'acquisizione delle competenze attese in uscita dal percorso ed evidenziando il "valore aggiunto" in termini di crescita personale e professionale;
- 3) la pratica riflessiva dell'allievo che ha modo di: ricomporre le esperienze sviluppate in contesti diversi (aula, laboratorio, contesto lavorativo) nonché di attribuirne significati e valore d'uso rispetto alle competenze effettivamente raggiunte; analizzare e interpretare processi e situazioni

di ordine educativo oltre che di natura professionale, evidenziando l'apporto di apprendimenti non formali e informali, favoriti in modo diretto e/o indiretto dalle esperienze vissute durante il percorso, utili nel fronteggiare situazioni riguardanti la sfera sociale e civile;

- 4) la narrazione e la valorizzazione del percorso da parte dell'allievo, mettendo in luce l'abilità nel: raccontare, giustificandole, le scelte operative compiute o da compiere in un contesto professionale specifico; descrivere la successione delle operazioni compiute o da compiere per portare a termine un compito particolare, evidenziando, eventualmente, gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti; valutare la qualità non solo del prodotto, risultato del suo intervento, ma anche del processo produttivo adottato;
- 5) la verifica del rispetto del patto formativo;
- 6) la transizione verso il lavoro e/o altri percorsi di istruzione/formazione.

Il *portfolio* costituisce inoltre, per il quarto anno, strumento essenziale per la valutazione sommativa "ufficiale" dell'allievo, in quanto: è alla base della valutazione del percorso compiuto dall'allievo, che viene effettuata dal *team* di progetto; viene utilizzato dal candidato, durante il colloquio finale, per sottolineare le competenze acquisite, per supportare l'illustrazione delle specificità e delle ricadute dell'esperienza sulla propria professionalità anche dal punto di vista della spendibilità nel mercato del lavoro.

3.3. Uno sguardo retrospettivo

La ricerca-azione messa in atto nel triennio 2003-2006 ha portato a una progressiva definizione di un sistema che ha coinvolto le strutture provinciali responsabili del settore formazione professionale, i Centri/Istituti coinvolti, le aziende e le Associazioni industriali e di categoria, i docenti e i tutor aziendali, i genitori e gli studenti. Senza un dialogo intenso tra tutti questi soggetti non poteva essere individuato un modello sperimentale che rispondesse: a) allo sviluppo di una offerta formativa che si prolunga per un intero quadriennio, coprendo quindi tutto l'arco dell'obbligo formativo, o diritto dovere formativo, fino a 18 anni; b) alla crescita personale, culturale e professionale di soggetti già in possesso di una qualifica professionale e quindi pronti a inserirsi nel mondo del lavoro; c) alla domanda di preparazione di tecnici necessari per lo sviluppo economico e produttivo del territorio.

In particolare era emersa, nell'interazione tra i principali interlocutori, l'esigenza di sviluppare una cultura della formazione che fosse meno orientata a una auto-referenzialità delle istituzioni formative e più a un coinvolgimento della comunità trentina più direttamente interessata. La grande disponibilità di Associazioni industriali e di categoria e di circa 600 aziende del territorio, nonché l'attenta riflessione progettuale attuata in stretta collaborazione tra *partnership* molteplici ha portato alla strutturazione di un quarto anno formativo diretto alla preparazione di tecnici che coniuga in maniera originale l'apporto delle istituzioni formative e quello delle aziende

nella sua progettazione, attuazione e valutazione. Naturalmente la responsabilità formativa dei Centri/Istituti rimane, ma è condivisa in momenti fondamentali dalle forze produttive del territorio.

Quali i risultati più significativi conseguiti in questi tre anni di attuazione della ricerca-azione? Quali gli elementi conoscitivi più importanti e influenti per il futuro del Trentino e potenzialmente estensibili ad altre realtà? Quali aspetti critici sono emersi da valutare attentamente nel programmare l'offerta formativa successiva?

Il principale risultato in termini di conoscenza è la fattibilità di un percorso formativo professionale diretto alla preparazione di tecnici basato su uno stretto dialogo tra esperienza lavorativa in azienda e completamento delle conoscenze e competenze di natura personale, culturale e tecnico-professionale per una fascia di utenti di età 17-18 anni, che hanno conseguito la Qualifica professionale. Il rapporto tra formazione in azienda e formazione presso il Centro/Istituto è al minimo di 4 a 6, cioè 40% in azienda, 60% nell'istituzione formativa. In genere si va oltre. Questa fattibilità è condizionata tuttavia da alcuni fattori. Il primo è la presenza di un vero e proprio tutor aziendale. Ciò implica il coinvolgimento di aziende che sono in grado di interagire in maniera coordinata, sistematica e continua con il Centro/Istituto. Il secondo fattore è di natura metodologica. Tra esperienza in azienda e interventi formativi nella istituzione formativa va attivata una vera e propria circolarità: l'apporto conoscitivo offerto dall'istituzione formativa deve trovare riscontro nella esperienza lavorativa, oltre che promuovere un più alto livello di competenza personale e culturale; l'esperienza lavorativa deve trovare spazio di riflessione critica e di consapevolezza progressiva all'interno degli interventi dell'istituzione formativa.

L'impostazione formativa basata su questa forma di alternanza permette una maggiore attenzione allo sviluppo di capacità di autoregolazione del proprio apprendimento. Ciò dipende da alcuni elementi di riferimento. In primo luogo si sviluppa una chiara finalizzazione della propria attività di apprendimento: ciascuno si può porre obiettivi di competenza il cui significato e valore personale sono direttamente o indirettamente collegati con la propria identità e carriera professionale. In secondo luogo è possibile un sistematico riscontro delle proprie acquisizioni nella loro progressività, incluso la constatazione oggettiva di sviluppo di abilità tecnico-pratiche e il *feedback* offerto sia dal tutor aziendale, sia da quello formativo. In terzo luogo si hanno metodologie di auto-valutazione attuabili con continuità, come l'uso del diario e più in generale del *portfolio*.

È possibile progettare il percorso formativo verso standard di competenza di natura più ricca e coinvolgente rispetto a una loro definizione più legata ai contenuti specifici e alla loro strutturazione interna. La riflessione critica sul concetto di standard formativi ha evidenziato, infatti, una qualche contraddizione interna tra un concetto di standard spesso utilizzato e quello di competenza quale è ormai definito a livello europeo come capacità di attivazione e coordinamento delle proprie risorse interne (conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili) nell'affrontare un insieme di

compiti. La prospettiva non è quella, dunque, di un sapere già organizzato che viene acquisito in tale forma dallo studente, bensì quella di un soggetto che costruisce attivamente le sue conoscenze e abilità in maniera significativa, stabile e fruibile. Non solo, si è più sensibili allo sviluppo dei processi cognitivi e metacognitivi e a quello delle disposizioni interne, cioè delle componenti affettive, motivazionali, sociali e valoriali. Di qui anche una ricaduta sui metodi didattici. Si è constatata, infatti, la possibilità di promuovere competenze linguistiche, scientifiche e tecnologiche, nonché consapevolezza di natura storica, giuridica e sociale in maniera coordinata tra loro e sulla base di moduli a carattere integrato.

L'aspetto più gratificante rispetto agli esiti formativi è stata l'approvazione convinta e generale al termine del primo anno di sperimentazione di tutti coloro che a vario titolo erano stati coinvolti: giovani e loro famiglie, rappresentanti delle aziende e docenti dei Centri/istituti. In particolare le aziende e le associazioni imprenditoriali hanno manifestato tutto il loro apprezzamento. Occorre aggiungere che da parte loro si è avuta una collaborazione positiva, nonostante si trattasse di una esperienza del tutto innovativa e venisse loro chiesto uno sforzo non indifferente nel designare un dipendente come tutor aziendale. In generale si tratta di aziende piccole o medio-piccole poco avvezze ad avere personale disponibile per attività formative e di accompagnamento. Si può ben dire che da una parte i Centri/istituti hanno guadagnato da questa sperimentazione in aggiornamento sul piano tecnico-professionale, mentre, d'altra parte, le aziende hanno guadagnato sul piano della loro capacità di formare nuovo personale.

È utile indicare anche elementi di criticità, alcuni propri della situazione trentina, altri più generali. Tra quelli più direttamente legati alla realtà territoriale e organizzativa della formazione professionale della Provincia emerge con evidenza che i quarti anni così configurati non possono essere attivati in ognuno dei Centri/istituti. Questi, infatti, sono molto distribuiti sul territorio. Ciò è un bene a causa della sua configurazione geografica, in gran parte di tipo montano. Di conseguenza la popolazione scolastica che li frequenta in alcuni casi è assai ridotta di numero e anche il personale è abbastanza limitato, mentre in altri si ha una consistente presenza di studenti e risorse formative più adeguate. Anche il riferimento al mondo del lavoro è più agevole in alcuni casi che in altri. Occorre perciò individuare con attenzione alcuni poli di riferimento presso i quali attivare i quarti anni secondo la loro specifica area professionale di riferimento. All'età ormai di almeno 17 anni compiuti un eventuale spostamento quotidiano per frequentare tali poli non presenta più elementi di disagio o di incertezza, e ciò è favorito anche dalla rete di comunicazioni già in essere, che permette la frequenza degli istituti scolastici superiori.

La generalizzazione dei quarti anni formativi in alternanza pone non pochi problemi di reperimento e interazione con le aziende del territorio. Aumentando i giovani iscritti, aumentano anche le esigenze numeriche di aziende disponibili ad accettarli per il periodo di esperienza lavorativa. Occorre ricordare che non si tratta di *stage* di natura più o meno osservativa,

ma di un vero e proprio coinvolgimento nel processo produttivo con esigenze di accompagnamento e di affiancamento. Il ruolo e le caratteristiche della figura del tutor aziendale non sono cose che si possono improvvisare facilmente, né in maniera diffusa. Da questo punto di vista occorre esaminare con cura quali aziende è possibile coinvolgere e a quali condizioni, tanto più che progressivamente esse sono sempre più coinvolte in attività formative a vari livelli. Si può pensare di costituire per i differenti settori produttivi di beni e servizi una specie di albo delle aziende che possono essere contattate e valorizzate.

Occorre anche porre una grande attenzione all'azione di orientamento messa in atto durante il triennio iniziale. Non sempre i soggetti manifestano qualità personali e livelli di preparazione congruenti con le esigenze di un percorso formativo diretto al raggiungimento di un titolo di tecnico. Talora, infatti, le scelte famigliari sono più orientate a mantenere i propri figli in un contesto formativo di cui si ha fiducia, anche se essi non sono particolarmente orientati e impegnati nello sviluppo delle conoscenze e competenze richieste. Questa problematica è in qualche modo analoga a quella della scuola, ma in questo caso, trattandosi di corsi a carattere innovativo, è assai pericoloso indurre una mentalità un po' ingenua e facilona. Conseguire un titolo di tecnico in un settore professionale specifico deve mantenere un livello adeguato di riconoscimento sociale e di valenza professionale, pena una sua dannosa svalutazione.

Una delle caratteristiche peculiari del nostro sistema educativo è stato ed è ancora quello di prevedere percorsi scolastici tecnico-professionali che impegnano gli studenti fino all'età di 19 anni. Tredici anni di scolarità sono in Europa più un'eccezione che una consuetudine diffusa. Già la riforma impostata dall'allora Ministro Berlinguer prevedeva la riduzione degli anni della scuola da 13 a 12, con conseguente conclusione normale del periodo formativo scolastico a 18 anni. Nella stessa direzione è andata la legge sull'obbligo formativo e successivamente quella su diritto dovere alla formazione. La riforma Moratti prevede per il settore dell'Istruzione e formazione professionale un percorso quadriennale con conclusione a 18 anni. Tra le possibili impostazioni del quadriennio del secondo ciclo del sistema educativo sono previste sia quella che porta dopo tre anni alla qualifica, seguita da un anno per giungere al diploma, sia quella comprendente due bienni formativi. La soluzione adottata nel Trentino sembra da molti punti di vista la più coerente con una evoluzione dell'attuale sistema comprendente sia l'Istruzione professionale, sia la Formazione professionale. Il fatto che comunque al termine del terzo anno si possa conseguire un titolo professionale garantisce di più soggetti che trovano maggiori difficoltà a seguire percorsi formativi formali e sistematici. In genere in questo modo si rende più agevole continuare subito o successivamente la propria preparazione tecnico-professionale.

L'offerta di un vero e proprio praticantato aziendale che copre un periodo consistente del tempo formativo, almeno 400-450 ore, permette di mettere alla prova in maniera seria e continua le conoscenze, le abilità, le

qualità personali in contesti reali e per questo esigenti. Prima di immettere definitivamente nel mercato del lavoro giovani ormai maggiorenni, questi avranno assaggiato in maniera forte che cosa li aspetta. Sarà più facile cogliere dall'interno una cultura e un'etica del lavoro, progettare una propria carriera professionale, prevedere percorsi futuri di formazione continua, misurarsi con le esigenze di puntualità, di responsabilità, di autonomia decisionale poste dalle diverse situazioni lavorative. Inoltre, sarà più facile rendersi conto che il processo formativo seguito presso le istituzioni formative ha costituito la base fondamentale della propria qualificazione tecnico-professionale, ma l'inserimento in concreti posti di lavoro implica non pochi impegni di apprendimento e di adattamento.

4. LA PROGETTAZIONE E ATTIVAZIONE DELL'ALTA FORMAZIONE O FORMAZIONE PROFESSIONALE SUPERIORE

La finalità generale, che sta alla base della strutturazione delle attività di Alta formazione, riguarda la costituzione di un sistema completo delle offerte di formazione professionale a tutti i livelli, creando a un tempo continuità e discontinuità tra di essi. Il secondo ciclo del sistema educativo nazionale, nel quale è incluso il quadriennio di formazione professionale iniziale, chiude un percorso, mentre se ne apre uno diverso: quello che internazionalmente sta sotto il titolo di *higher education*; un vero e proprio percorso terziario di formazione professionale superiore. Si ha, quindi, da una parte continuità rispetto alle persone e alla loro crescita culturale e professionale; discontinuità, dall'altra, come identità formativa.

Perché questa innovazione? Si è spesso insistito perché in Italia si introducessero istituzioni dedicate alla formazione professionale superiore, dal momento che in tutto il mondo dagli Stati Uniti all'Europa queste iniziative erano già consolidate nel tempo. Negli Stati Uniti si tratta del cosiddetto *Two Years College*, in Inghilterra e nel Belgio fiammingo si chiamano *Politecnici*, in Germania e in Austria *Fachhochschulen*, in Spagna e in Svizzera Formazione professionale superiore. È una offerta formativa che coniuga due esigenze: l'esperienza del praticantato, oramai richiesto per entrare nel mondo del lavoro a un certo livello di autonomia e di responsabilità, e il completamento delle conoscenze e delle competenze che costituiscono il cuore della professionalità di tecnici superiori. A rispondere a questa domanda di formazione non possono essere né la scuola secondaria superiore, né l'Università, in quanto è ormai prassi europea di esigere un praticantato consistente, di circa tre anni, per riconoscere una vera e propria abilitazione all'esercizio di molte professioni tecniche. Sfortunatamente, gli ordini professionali dei geometri e dei ragionieri preferiscono puntare sulla laurea triennale. Ma quanto sono in grado le Università di gestire vere e proprie attività di praticantato e riconoscerne i relativi crediti? Non si tratta infatti di semplici *stage* professionali, ma sistematiche presenze nel contesto lavorativo sotto la supervisione di tutor aziendali qualificati.

La prospettiva dell'Alta formazione, infatti, vuole rispondere all'esigenza di un praticantato assistito in una forma che completi il quadro conoscitivo tecnico-scientifico e l'acquisizione di competenze professionali consapevoli e spendibili nel contesto lavorativo. È una strada che coniuga apprendistato e formazione superiore, una strada intermedia tra lavoro e studi universitari che, come già notato, è presente nei vari Paesi europei. Una delle ragioni ulteriori per cui l'Università non è in grado di assolvere a questo ruolo dipende anche nel fatto che buona parte degli studenti, al termine del cosiddetto primo ciclo universitario, quello che porta alla laurea, continua nel secondo ciclo, perché la struttura universitaria porta normalmente a completare il percorso fino alla laurea specialistica o magistrale.

Rispondere alla domanda di formazione espressa da coloro che vengono vuoi dalla formazione professionale, vuoi dal sistema scolastico, vuoi anche dal mondo del lavoro e vogliono proseguire la formazione professionale superiore che non sia quella del canale universitario, poneva alla PAT non pochi problemi di sistema. Anche perché dalle aziende proveniva una domanda di qualificazione che non trovava in Provincia una risposta adeguata.

In coerenza con questa finalità generale si è trattato di formare figure professionali di livello superiore, coerenti con i reali bisogni del territorio, del sistema socio-economico, anticipando anche quanto possibile le tendenze del cambiamento dei sistemi produttivi. In questi ultimi venticinque anni si sono avuti tali cambiamenti tecnologici e organizzativi che, se non si formano persone con forti capacità di adattamento e di continuo apprendimento, in pochi anni ci si trova in grandi difficoltà. Se non si guarda in avanti e non si cerca continuamente di esplorare le esigenze prospettiche e di conseguenza formare persone capaci di arricchire e anche trasformare nel tempo le loro risorse interne, anche mediante forme di apprendimento auto gestito, emergono presto gravi problemi di competitività, di efficienza e di efficacia.

Tutto questo significa, ed è uno dei punti chiave di questa iniziativa, una sistematica cooperazione e interazione tra istituzioni formative, e ambienti di lavoro, istituti di ricerca e organizzazioni professionali, al fine di incrementare l'attrattività e la rilevanza dell'apprendimento sia nel sistema formativo, sia nella vita lavorativa. Il problema sta quindi nel promuovere una profonda collaborazione tra il mondo della produzione di beni e servizi e il mondo della formazione per poter garantire la crescita di persone che hanno raggiunto un insieme di competenze effettivamente spendibili nel mondo del lavoro, con attenta consapevolezza e in forme aperte all'innovazione. Una sfida non indifferente.

In sintesi, si tratta di preparare persone dotate di competenze di medio-alto livello, spendibili e riconoscibili non solo in ambito nazionale, bensì anche europeo. L'esistenza di un Protocollo d'intesa con il Ministero aiuta ma non garantisce ciò. Ciò che garantisce è la qualità effettiva dell'azione formativa, è la spendibilità reale di tali competenze nel mondo del lavoro, non certo un altro "pezzo di carta". Occorre, infatti, superare un concetto di

titolo di studio o professionale isolato dal percorso che lo ha consentito e dalle competenze effettivamente acquisite. Occorre poter conoscere in maniera precisa che cosa attesta titolo o il diploma. Il sistema “*Europass*” prevede sempre accanto ai titoli o ai diplomi, un supplemento che deve descrivere non solo il percorso fatto, ma soprattutto le competenze effettivamente acquisite dal soggetto. È esigenza di trasparenza, di riconoscibilità della qualificazione personale, reale, effettiva. Coerentemente con questi orientamenti i titoli rilasciati si devono riferire a figure professionali dotate di elevata preparazione in ambiti specifici di eccellenza, in grado di svolgere un’attività professionale con significative competenze tecnico scientifiche, a livelli elevati di responsabilità e autonomia. Si tratta di figure che sono descritte in maniera puntuale nel nuovo quadro di riferimento europeo.

Tale prospettiva è ormai comune nei Paesi industrializzati, cioè si è riconosciuto il bisogno di figure con competenze di natura diversa da quelle tipicamente promosse dal sistema universitario. Non solo, ma il processo formativo assume connotati del tutto specifici in quanto integra in maniera ricorsiva e sistematica l’esperienza in azienda, la riflessione critica su di essa, l’arricchimento di conoscenze di abilità che si confrontano continuamente con le esigenze professionali attuali e prospettiche. Si tratta di uno sviluppo di competenze spendibili con consapevolezza in situazioni lavorative anche complesse, difficili, innovative. Va da sé, come più volte sottolineato, che la identificazione delle caratteristiche della figure professionali da promuovere implica un’attenta collaborazione tra imprese di un settore produttivo di beni e servizi e istituzioni formative sotto il controllo della Provincia. Questo è il principio di riferimento per cui ogni figura professionale non può essere inventata a tavolino. Una figura professionale può emergere solo da una attenta riflessione basata sull’interazione di partner che vengono dal mondo del lavoro e che riflettendo sulla loro esigenza attuale ma soprattutto prospettica, identificano le figure professionali di cui hanno bisogno per la innovazione, per la competitività, al fine di garantire la continuità, in un quadro di sviluppo del territorio.

È una risposta che deve dare il sistema formativo a esigenze presenti spesso fuori di esso, ma ben presenti nel mondo del lavoro, in quello sociale, civile, economico, produttivo, organizzativo. Il sistema formativo non è rivolto soltanto a rispondere al bisogno di formazione del singolo cittadino, occorre aprire lo sguardo alla comunità vista nella sua complessità, quella trentina, quella più vasta della Regione Trentino Alto Adige, del Veneto. Occorre allargare lo sguardo, come suggeriva il pedagogista Sergio Hessen, progressivamente dalla propria *Heimat*, dal proprio piccolo paese natale, fino alla propria nazione, all’Europa, al mondo intero; una visione consapevole dei pericoli di ritardi e di chiusure, dovuti a qualche aspetto di provincialismo.

Questa sistematica *partnership* tra aziende e istituzioni formative porta a identificare il referenziale di competenza da promuovere. Non siamo molto abituati ad usare questa terminologia, ma il referenziale di competenza è il quadro delle competenze che caratterizzano la figura professionale. D’altra

parte la competenza è un insieme di conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili, che si sa attivare e orchestrare di fronte ai compiti professionali ai quali si deve far fronte. Si tratta di qualità personali, che oggi sono sempre più importanti per persone che siano in grado anche di coordinarsi tra loro per affrontare le situazioni alle volte anche difficili, complesse. Tale referenziale può essere riletto da due punti di vista: quello proprio del posto di lavoro e quello proprio del processo formativo. È chiaro che tra i due c'è continuità, ma anche una sensibilità differente. Nel primo caso è il contesto di lavoro che fa da riferimento; nel secondo caso è il percorso formativo. Sulla base di tale referenziale viene impostato il progetto di percorso formativo, un progetto che non è compito esclusivo dell'istituzione formativa, bensì responsabilità di un gruppo di lavoro nel quale è presente anche la *partnership* aziendale e la Provincia stessa. La *partnership* aziendale deve tra il resto garantire l'attuazione valida ed efficace del progetto, soprattutto nella realizzazione del praticantato. Le aziende, infatti, sono coinvolte come vere e proprie istituzioni formative.

È questa anche una sfida per le aziende: l'assunzione esplicita di attività formative sistematiche e coordinate. E questo è più di quanto avviene normalmente. Quando un soggetto entra in azienda deve certo imparare, il posto di lavoro deve conquistarselo nel tempo. Impara a lavorare proprio nello specifico contesto lavorativo. In questo caso, però, l'azienda diventa consapevole di un ruolo particolarmente forte in processo formativo più vasto e significativo. Non solo diventa titolare di un progetto formativo, ma garantisce la sua attuazione, in particolare perché il praticantato venga svolto in maniera equilibrata, e valuta poi la qualità complessiva del percorso attuato. C'è un coinvolgimento sistematico nella progettazione, realizzazione e valutazione dell'attività formativa.

L'Alta formazione, nella sua fase iniziale, vuole adottare una particolare metodologia sperimentale che è chiamata in termine tecnico "*Ricerca basata su progetti*". Si parte da una progettazione sufficientemente elaborata dal punto di vista sia teorico, sia esperienziale, in maniera tale che sia elaborato un quadro progettuale ben fondato. Tuttavia non si rimane prigionieri di tale quadro; esso può essere modificato a mano a mano che esso viene realizzato, a condizione di giustificare in maniera seria e documentata gli eventuali adattamenti, al fine non solo di realizzare in maniera consapevole e flessibile il progetto, ma anche di acquisire nuove conoscenze, sia teoriche, sia tecniche, sia operative e progettare meglio nel futuro analoghi percorsi formativi. Questo anche perché dobbiamo sviluppare nel tempo una cultura della formazione professionale superiore o Alta formazione. In questa prospettiva occorre tener conto di quanto si è ormai consolidato in altri Paesi.

Per sviluppare in maniera sistematica ma controllata la sperimentazione dell'Alta formazione, la Provincia ha costituito un gruppo di riferimento al suo interno. Questo gruppo ha delineato alcune linee guida per l'elaborazione dei progetti sulla base di una ricognizione dei settori professionali più direttamente interessati, l'identificazione di una piattaforma culturale e operativa per questo tipo di formazione, la promozione, quindi la loro speri-

mentazione. Sono stati selezionati alcuni settori che sembravano prioritari: i servizi alberghieri e della ristorazione, le arti grafiche, l'automazione industriale, la gestione amministrativa, economica e contabile. Sono state anche individuate istituzioni presso cui poter appoggiare l'attuazione dei progetti.

In questo avvio della sperimentazione di un sistema di Alta formazione la Provincia ha inteso mantenere un ruolo di governo assai impegnativo e attento. Le istituzioni formative che vengono coinvolte sono considerate come soggetti a cui viene affidata la realizzazione dei progetti, mentre questi vengono convalidati e valutati da un Comitato per l'Alta formazione e seguiti nella loro attuazione dalla stessa Provincia. La delimitazione delle figure professionali, del relativo referenziale per competenze è affidato a specifici gruppi di progetto. Per ognuno dei settori professionali deve essere identificata la figura professionale da promuovere descrivendo il suo referenziale di competenza e il percorso formativo relativo. Per questo sono presenti aziende o associazioni di categoria, rappresentanti della Provincia, dell'istituzione formativa, esperti del settore ed esperti di progettazione formativa. Elaborare un progetto è cosa impegnativa, sono necessarie competenze molteplici che dialoghino tra loro.

In questo lavoro, che io ho svolto nel settore delle arti grafiche, ho potuto constatare il grado di impegno che ciascuno dei partecipanti era chiamato a mettere in atto. Ci sono voluti mesi per riuscire a elaborare il referenziale e il progetto formativo basandosi sul concetto di competenza; poi, si sono dovuti strutturare i vari moduli formativi e prefigurare quanto indispensabile per avere un quadro completo, che garantisse un equilibrato dialogo formativo tra istituzione e aziende, tra insegnamenti e praticantato. Volevamo che effettivamente conoscenze ed esperienze potessero venire continuamente collegate fra di loro in forme circolari, una sorta di *feed back* reciproco, cioè riflessione sull'esperienza arricchita da continui apporti teorici: apporti concettuali e procedurali che consentano di concettualizzare meglio l'esperienza e intervenire più validamente nel futuro.

Quanto alla metodologia formativa, questa deve garantire un'effettiva facilitazione all'apprendimento; la centralità di questo processo formativo non è data dall'insegnamento ma dall'apprendimento professionale. Questo è il cuore dei percorsi formativi come oggi vengono concepiti. Sfortunatamente sia sistema scolastico, sia il sistema universitario sono ancora basati sull'insegnamento e non sull'apprendimento. La riforma universitaria concepita al fine di armonizzazione il nostro sistema con quello degli altri sistemi universitari europei mirava a una valorizzazione dell'apprendimento. Il sistema di crediti formativi ECTS, in Italia CFU, che prevede dalle 24 alle 28 ore di impegno di lavoro dello studente ed esige una trasformazione della mentalità non più centrata su quello che fa l'insegnante, ma sul servizio che questi può fare per facilitare l'apprendimento degli studenti. Di qui l'uso di molteplici forme di intervento: lezioni, insegnamento e accompagnamento a distanza, riflessione sull'esperienza, lavori di gruppo, elaborazione di progetti, ecc. cioè tutte le forme possibili di sostegno e guida all'apprendimento.

Da questa prospettiva nasce anche la definizione da parte della Pro-

vincia delle procedure di attuazione di un bilancio valutativo in ingresso, non solo per identificare eventuali crediti e debiti, ma soprattutto per favorire una personalizzazione dei percorsi. Una vera personalizzazione dell'apprendimento implica un'attenzione particolare alle condizioni di ingresso, ai ritmi diversi di acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, differenti stili di approccio ai contenuti. Di qui la necessità di una presenza sistematica ed efficace di tutor formativi, che sostengano, guidino e assistano il cammino dei singoli studenti. Contemporaneamente, viene prefigurato un sistema di valutazione degli apprendimenti e di valutazione conclusiva al fine del rilascio del titolo finale che in genere assume la denominazione di "Tecnico superiore".

5. CONCLUSIONE

Tra il 1994 e il 2006, in dodici anni, il sistema di formazione professionale trentino ha subito non poche trasformazioni e adattamenti. Alcuni imposti dalle vicende politiche nazionali, altri dalle esigenze interne al sistema educativo e produttivo provinciale. Nel frattempo si è verificato un consistente *turn-over* sia dei docenti, sia dei direttori dei Centri. Nello stesso periodo si sono avuti vari rinnovi contrattuali riguardanti gli insegnanti e i dirigenti. Inoltre sono passate alla Provincia competenze ulteriori riguardanti il sistema scolastico. Le condizioni culturali e sociali hanno subito non poche evoluzioni; basti ricordare la presenza sempre più massiccia di allievi stranieri. È evidente che tutto ciò ha influito e influisce sulla qualità dell'intero sistema educativo.

Ciò che però è rimasto come elemento costante di riferimento è l'impegno, sia delle istituzioni politiche e amministrative, sia degli enti formativi e della Provincia stessa per garantire un servizio sistematico e continuo. Rispetto ad altre realtà italiane il servizio è stato svolto puntualmente e con adeguato supporto istituzionale. Le 1.100 ore previste di attività formative sono state svolte annualmente tra la metà di settembre e la fine di giugno, inclusi gli scrutini finali e gli esami di qualifica e di diploma. La fiducia delle famiglie e del sistema produttivo non è mai venuta meno, anzi si è verificato un sempre più attento e interessato scambio di interazioni e di comunicazioni. In questo contesto si è avuto un interessante scambio tra l'impianto istituzionale di base e la realtà, spesso assai diversificata, del contesto sociale e culturale. Occorre ricordare come il Trentino sia notevolmente articolato geograficamente, con non poche diversità di tradizioni e di organizzazione economico-aziendale.

L'istruzione e formazione professionale nel vigente ordinamento costituzionale

GIULIO M. SALERNO¹

Parole chiave:
Costituzione;
Corte costituzionale;
Titolo V;
leFP;
Sussidiarietà;
Competenze regionali

1. IL QUADRO COSTITUZIONALE DELLE COMPETENZE IN MATERIA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

Se si intende analizzare l'assetto delle competenze pubbliche in tema di istruzione e di formazione professionale (qui di seguito "leFP"), è necessario ricordare che esso dipende da una pluralità di fattori che sono capaci di combinarsi – e di ricombinarsi – in modo dinamico e flessibile. Certo, sussiste un quadro prescrittivo che è complessivamente determinato dalle disposizioni costituzionali che definiscono le rispettive competenze dello Stato, degli enti territoriali e delle istituzioni scolastiche (la cui autonomia è espressamente richiamata nell'art. 117, comma 3, Cost.) e di quelle formative (senz'altro implicitamente richiamate nell'art. 118, comma 4, Cost. in ordine alla sussidiarietà orizzontale). Ma tale quadro normativo per un verso, come noto, è stato profondamente innovato dalla riforma costituzionale del 2001, per altro verso interagisce con la legislazione tutta (sia precedente che successiva alla stessa legge cost. n. 3 del 2001).

¹ Università degli Studi di Macerata.

In breve, e a differenza di quanto si possa ritenere a prima vista, la Costituzione non è fonte di norme capaci di vincolare rigidamente l'intero assetto ordinamentale a prescindere dalla concreta applicazione che ne risulta anche e soprattutto in virtù dell'interpretazione fornita dalle forze politiche dominanti e, in particolare, di quella che è avvalorata dalle pronunce della Corte costituzionale, quale supremo organo di giustizia costituzionale. Si tratta di un processo circolare, in cui talora, dunque, è dal basso – cioè dall'effettiva interpretazione ed attuazione delle disposizioni costituzionali – che deriva il vero ed effettivo significato cogente della Costituzione, dandosi così luogo alla cosiddetta "Costituzione vivente". Ed è evidente che ciò avvenga in particolar misura quando si verte sulla ripartizione delle competenze tra gli organi dello Stato o, ancor di più, tra gli enti dotati di distinta soggettività istituzionale come lo Stato e le Regioni, i quali sono capaci di esprimere opzioni politiche talora diverse o addirittura divergenti, e comunque inevitabilmente destinate a confrontarsi o a contrapporsi, seppure sempre nei limiti posti dal vigente quadro costituzionale.

Pertanto, la lettura delle norme costituzionali è certo fondamentale, ma ancor di più lo è l'interpretazione che di essa è data in sede applicativa e soprattutto in sede contenziosa (cioè quella fornita dalla Corte costituzionale). Tutto ciò si amplifica nel caso del Titolo V della Costituzione – quello ove si pone la disciplina delle autonomie territoriali – a cagione di numerosi elementi innovativi tuttora in evoluzione: la citata riforma costituzionale che ha modificato la distribuzione delle competenze, sia normative che amministrative, in gran parte dei settori di intervento pubblico; il faticoso procedimento di implementazione delle nuove disposizioni costituzionali e che ha dato luogo ad un esteso ed ancora non sopito contenzioso tra lo Stato e le Regioni; i processi legislativi e regolamentari di riforma del sistema dell'istruzione in generale e di quello della IeFP in particolare, processi che hanno attraversato diacronicamente e trasversalmente le stesse innovazioni di rango costituzionali (è noto, infatti, che le riforme legislative relative ai settori in esame hanno avuto inizio sin da prima del 2001 e per di più si sono parzialmente contraddette, sovrapposte e sostituite l'una all'altra); l'agire – ovviamente autonomo – di ciascuna Regione, talora in anticipo e talvolta in difformità rispetto agli orientamenti emersi nelle riforme approntate dallo Stato, ed infine l'intervento della Corte costituzionale non sempre lineare e costante nelle sue pronunce. Tutto ciò è stato recentemente segnalato anche nel documento approvato dalla Conferenza delle Regioni e delle Province autonome nella seduta del 12 luglio 2006; anzi, si nota che proprio dalla "mancata definizione di un organico assetto del ruolo e delle competenze delle Regioni e delle autonomie locali" è derivato un "deficit di efficienza ed efficacia decisionale che impedisce lo sviluppo di azioni di governo incisive e coerenti", e dunque si auspica un coordinato esercizio di competenze tra tutti i livelli territoriali cointeressati al settore della IeFP sulla base di un "progetto condiviso", ed in specie anche un coordinamento tra le Regioni e lo sviluppo di orientamenti comuni nelle materie della IeFP e "nell'offerta integrata di istruzione e formazione". È altrettanto chiaro, a tal proposito, che la condivisione del progetto non può pre-

scindere dalla corretta lettura del vigente ordinamento costituzionale e della nuova posizione adesso attribuita alla IeFP all'interno dell'istruzione complessivamente intesa.

Ed allora, in particolare, il vigente quadro costituzionale delle competenze in tema di istruzione e di IeFP, è di per sé molto articolato e pertanto produce a sua volta ulteriori e specifici dubbi interpretativi. In estrema sintesi, dalla lettura della Costituzione risultano le seguenti competenze di carattere normativo ed amministrativo:

- allo Stato spetta la competenza legislativa esclusiva in ordine alle "norme generali sull'istruzione" (art. 117, comma 2, lett. n);
- alle Regioni spetta la competenza legislativa concorrente in materia di "istruzione", e dunque in tale ambito hanno la competenza di dettare norme legislative nei soli limiti dei principi fondamentali stabiliti o desumibili in via interpretativa dalle leggi dello Stato (art. 117, comma 3, Cost., e art. 1, comma 3, legge n. 131 del 2003);
- alle Regioni spetta la competenza legislativa esclusiva in relazione alla materia "della istruzione e della formazione professionale" (sempre art. 117, comma 3);
- secondo espressa previsione costituzionale, dove le Regioni hanno potestà legislativa hanno anche potestà regolamentare (e dunque sarebbe del tutto esclusa la competenza regolamentare dello Stato), e possono determinare la distribuzione delle competenze amministrative, dato queste ultime spettano, in linea generale, spettano ai Comuni (rispettivamente art. 117, comma 3 e art. 118, commi 1 e 2).

Sulla base di questa descrizione, a prima vista "sembrerebbe", e va ribadito sembrerebbe, che in tema di IeFP le Regioni disporrebbero della potestà normativa in via del tutto esclusiva, dell'intera potestà regolamentare e della piena potestà di disciplinare la distribuzione delle competenze amministrative. In breve, nulla spetterebbe allo Stato che dovrebbe rinunciare ad ogni forma di intervento sia di carattere normativo che amministrativo. In verità, così non è, dato che occorre procedere ad ulteriori riflessioni che possono essere così sintetizzate.

Innanzitutto, concordemente con la dottrina prevalente e con la giurisprudenza costituzionale, non si può ritenere che, in virtù del presente assetto costituzionale, la materia (o le materie, a seconda che la definizione costituzione in oggetto sia intesa come endiadi riassuntiva di un unico e complessivo settore ordinamentale o come elencazione di due settori tra loro distinti seppure connessi in senso oggettivo e funzionale) della IeFP sia (o siano) del tutto autonoma (o autonome) rispetto alla materia dell'"istruzione", ovvero che trattasi di ambiti ordinamentali integralmente separati ed autonomi, e dunque oggetto di sfere di competenze reciprocamente non interferenti. Ciò risulta con immediata evidenza dal fatto che i settori della IeFP sono fatti salvi, nel terzo comma dell'art. 117, rispetto alla competenze legislative concorrente relativa alla "istruzione". Pertanto, deve ritenersi che, se non vi fosse stata tale specificazione, gli ambiti rientranti nella IeFP

sarebbero risultati immediatamente e compiutamente ricompresi all'interno del settore dell'istruzione. Viceversa, la disposizione costituzionale in oggetto ha essenzialmente lo scopo di scorporare dal più generale e comprensivo ambito competenziale della "istruzione" alcuni specifici e determinati sottosectori ordinamentali – per l'appunto quelli "della istruzione e della formazione professionale" –, al fine precipuo di sottrarli alla disciplina propria della potestà legislativa concorrente, e dunque, innanzitutto, al vincolo dei "principi fondamentali" posti o desumibili dalla legislazione statale. Ma ciò non esclude che, come già detto, la Costituzione vigente considera la "IeFP" come rientrante di per sé nella più generale sfera normativa, regolamentare, amministrativa ed istituzionale che fa capo alla "istruzione", sicché gli ambiti competenziali relativi all'istruzione e quelli relativi alla IeFP non possono non essere tra loro inevitabilmente – ed anzi, può aggiungersi, costituzionalmente – interconnessi. Ne consegue, allora e per converso, che se la potestà legislativa regionale relativa alla IeFP non è soggetta di per sé ai limiti dei principi fondamentali della legislazione statale, deve necessariamente confrontarsi, innanzitutto, con le "norme generali sull'istruzione" dettate dallo Stato (di cui al secondo comma dell'art. 117), oltre che, naturalmente, con tutte le altre competenze spettanti allo Stato sempre sulla base della Costituzione. In tal modo, dunque, possono anche superarsi quei dubbi, sollevati dal documento sopra citato adottato dalla Conferenza delle Regioni, circa l'eventuale "disarticolazione sia ordinamentale sia gestionale-organizzativa" del sistema educativo, frazionato in "segmenti formativi" gestiti in modo eccentrico dallo Stato e dalle Regioni.

Diversa tesi è stata sostenuta facendo leva sul fatto che la riserva espressa nel terzo comma dell'art. 117 assicurerebbe alle Regioni una competenza del tutto "esclusiva" in ordine alla IeFP, una competenza cioè non limitabile in alcun modo da parte delle norme statali dettate in materia di istruzione, neppure da quelle aventi carattere generale ai sensi del secondo comma dell'art. 117. Tuttavia, a chi sostiene che l'ambito della IeFP sia integralmente "distinto" dall'istruzione – risultando così del tutto autonome e separate le rispettive sfere competenziali dello Stato e delle Regioni – può replicarsi non soltanto ricordando, come già detto, che l'ambito dell'IeFP, proprio per espressa previsione costituzionale, rientra oggettualmente in quello dell'istruzione, ma anche rilevando che le sfere di competenze regionali, anche quando siano "esclusive", non possono non essere confrontate con quelle di spettanza statale; ed anzi, nel caso di specie, tale confronto è reso quasi obbligato dall'intreccio di competenze costituzionalmente determinato in materia di istruzione e di formazione. Del resto, come ha sostenuto la Corte costituzionale, in questo caso non si tratta invero della ripartizione di una medesima competenza legislativa inerente allo stesso settore ordinamentale, bensì di una "concorrenza di competenze" (sent. n. 50 del 2005). Le conseguenze di ciò circa la IeFP sono le seguenti: se, per un verso, non può sostenersi che le norme statali agiscono come norme interposte ponendo criteri ed obiettivi da rispettarsi da parte delle leggi regionali a pena di annullamento, per altro verso la relazione intercorrente tra la legislazione

statale che pone le “norme generali” e le leggi regionali va ricostruita in termini di distinzione tra ambiti di competenza, sicché ciò che va valutato, di volta in volta, è se entrambi gli enti (Stato e Regione) abbiano rispettato l’ambito competenziale loro spettante per Costituzione. In concreto, nel caso di presunto contrasto tra le norme statali generali sull’istruzione e le leggi regionali in tema di IeFP, la Corte valuta se la legge statale possa considerarsi come espressiva di “norme generali” e, conseguentemente, se la legge regionale, disponendo in contrasto con quanto previsto da queste ultime, violi la sfera funzionalmente riservata allo Stato (cfr., ad esempio, il procedimento argomentativo seguito nella sent. n. 34 del 2005); in breve, l’accertamento del contrasto implica l’accertamento della superamento della sfera di competenza spettante alla Regione e dunque la dichiarazione di illegittimità costituzionale della legge regionale.

2. GLI SPAZI DI AUTONOMIA DELLE REGIONI IN MATERIA DI IeFP

Tutto ciò premesso, quali sono allora gli effettivi “spazi di autonomia” legislativa delle Regioni rispettivamente in tema di istruzione e di IeFP? Come sopra detto, la Costituzione non definisce una volta per tutte, definitivamente potrebbe dirsi, i criteri di distinzione tra le diverse competenze che attingono ad ambiti strettamente ed inevitabilmente interconnessi, come la competenza statale di dettare le “norme generali sull’istruzione” e quelle regionali in tema di “istruzione” e di “IeFP”. La stessa Corte costituzionale, nella sentenza da ultimo citata lo ha riconosciuto, dovendo così ammettere che occorre ritrovare ed applicare altri criteri. Tali criteri, poiché non appaiono espressamente risultanti nel testo costituzionale, ma risultano necessariamente dall’elaborazione interpretativa e giurisprudenziale, sono anch’essi inevitabilmente dotati di un’accentuata flessibilità applicativa, poiché interagiscono, di volta in volta, con i casi concreti che sono posti all’attenzione della Corte costituzionale. Ciò, tra l’altro, implica che nella giurisprudenza costituzionale possono essere soltanto rintracciati i criteri utilizzabili per procedere alla risoluzione di specifiche questioni di competenza, ma non sarà possibile individuare la definizione, precisa e determinata in via astratta e generale, di cosa significhi esattamente “istruzione”, e dunque di quale sia – o dovrebbe essere – il contenuto normativo tipico delle “norme generali sull’istruzione” di competenza statale così come delle norme regionali attinenti alla IeFP. In altre parole, la Corte costituzionale ha negato che ad essa stessa spetti definire una volta per tutte, e dunque in via assiomatica ovvero ultimativa, il contenuto delle competenze rispettivamente statali e regionali (cfr. sent. n. 13 del 2004). Certo, se è corretto che la Corte abbia negato di poter svolgere una funzione direttamente ed immediatamente pretoria lasciando spazio alla flessibilità applicativa, tutto ciò, va riconosciuto, non aiuta né l’interprete né chi deve applicare la Costituzione nella comprensione del dato precettivo risultante dalla Costituzione.

Sulla base dell’analisi della giurisprudenza costituzionale degli ultimi tem-

pi, in ogni caso, esistono alcuni “punti di riferimento”, in quanto, da un lato, si può ritenere che taluni criteri di risoluzione della predetta “concorrenza delle competenze” in tema di istruzione e IeFP, si siano ormai consolidati in quanto più volte espressamente richiamati ed utilizzati dalla Corte costituzionale nei giudizi di legittimità costituzionale delle leggi statali o regionali; dall’altro lato, la Corte costituzionale ha fornito alcune indicazioni circa il possibile contenuto precettivo delle “norme generali sull’istruzione” e delle norme regionali attinenti alla “istruzione” e alla “IeFP”. Va ribadito che, dal punto di vista prognostico, l’affidabilità di tali punti di riferimento non è assoluta, in quanto, se è vero che, anche e soprattutto nei giudizi in via principale (quelli che riguardano cioè il contenzioso Stato-Regioni innanzi alla Corte costituzionale) attinenti a temi politicamente assai controversi, la Corte si richiama frequentemente ai suoi precedenti, è altrettanto vero che l’appello al precedente è in genere “mirato”, per di più formulato in modo da essere idoneo allo scopo occasionalmente predeterminato e talora addirittura forzato nella ricostruzione. Con questa avvertenza si può procedere all’esame di quanto risulta dalla giurisprudenza costituzionale, la cui evoluzione dunque abbisognerebbe sempre di una costante attività di analisi e di monitoraggio, non potendosi perciò escludere soluzioni interpretative parzialmente diverse o addirittura innovative da quanto qui prospettato, dato che, come sopra ricordato, i numerosi elementi che contribuiscono alla definizione degli ambiti in questione non appaiono ancora sufficientemente assestati; si pensi, a tacer d’altro, alle innovazioni legislative che si prospettano in questi ultimi giorni (come l’eventuale “riforma della riforma Moratti”), mentre, come noto, l’esito negativo del *referendum* svoltosi nel giugno 2006 ha precluso l’entrata in vigore della riforma che da un lato “formalizzava” l’autonomia esclusiva della Regioni sia in materia di organizzazione scolastica che in tema di gestione degli istituti scolastici e di formazione (ambiti che peraltro già risultano loro attribuiti sulla base delle norme costituzionali vigenti), e dall’altro lato teneva ferme le competenze dello Stato circa le norme generali sull’istruzione e delle Regioni in tema di IeFP.

Circa i criteri di risoluzione indicati dalla Corte, essi sono essenzialmente quello della “prevalenza” e quello della “leale collaborazione”. Il primo criterio significa che la Corte, per valutare se l’adozione di una certa normativa spetti allo Regione o allo Stato, non parte da una preventiva definizione oggettuale, materiale o teleologica degli ambiti in questione (istruzione e IeFP), per così dire aprioristicamente presupposta e dunque fissa ed immutabile, ma tende a verificare se “il nucleo essenziale del complesso normativo” che è sottoposto al suo giudizio, appartenga in modo “evidente” ad un dato ambito competenziale o all’altro (cfr., per una delle prime applicazioni e specificazioni di questo principio, la sent. 370 del 2003), e dunque spetti allo Stato o alle Regioni (cfr., per applicazioni di questo principio nel settore in esame, le sent. n. 33 e 50 del 2005). Il criterio della prevalenza è condizionato, per sua stessa natura, allo stesso contenuto del materiale normativo sottoposto alla Corte costituzionale, e, a ben vedere, soltanto di rado fornisce un appiglio sufficientemente sicuro per l’interprete che successiva-

mente intenda operare in via prognostica. Il secondo criterio è quello della “leale collaborazione” (cfr., ad esempio, la sent. n. 279 del 2005), criterio che è frequentemente utilizzato nella giurisprudenza costituzionale quando si analizzano gli interventi normativi che un ente pone in essere in ambiti o settori ove esiste la compresenza, l’interferenza potrebbe dirsi, della potestà normativa di un altro ente a causa della stretta connessione materiale o funzionale. La leale collaborazione significa che la normativa non può essere dettata da un determinato ente immaginando di agire “in solitudine”, ma deve assicurare all’altro ente – dotato di una competenza costituzionalmente garantita nel medesimo settore ordinamentale – la possibilità di interagire, con un non disprezzabile grado di intensità, nell’esercizio delle competenze disciplinate dalla normativa medesima. L’intensità del “modulo collaborativo” che la Corte costituzionale di volta in volta richiede come necessario, considerando insufficiente e dunque incostituzionale la disciplina sottoposta al suo giudizio, è variabile: si va dalla necessità della sola consultazione dell’altro ente alla richiesta della presenza di soggetti designati da quest’ultimo, fino all’imposizione dell’intesa tra gli enti direttamente tra di loro ovvero in sede di Conferenza Stato-Regioni o di Conferenza Unificata (Stato-Regioni-enti locali). Non vi è, insomma, una regola univoca, e del resto per un verso la giurisprudenza costituzionale appare piuttosto oscillante nell’imposizione di modelli di collaborazione “forti” (come quello della previa intesa) o “deboli” (come quello della previa consultazione; cfr., ad esempio, la sent. n. 279 del 2005 dove si è dichiarato illegittimo il d.lgs relativo alla definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo di istruzione per alcune parti nella quali non si prevedeva che fosse sentita la Conferenza Unificata, per la precisione in tema di anticipazione dell’età di accesso alla scuola primaria e di incremento di posti per le attività di tempo pieno e di tempo prolungato). Per altro verso, la Corte costituzionale ha anche affermato che il principio di leale collaborazione è rimesso alle modalità attuative determinate discrezionalmente dal legislatore (cfr., ad esempio, la sent. n. 231 del 2005 in tema di finanziamenti in materia scolastica e di formazione professionale), cosicché, seguendo questa linea interpretativa più attenuata, spetta alla Corte non tanto determinare ed imporre le modalità collaborative necessarie, quanto sindacare in concreto l’esercizio della discrezionalità legislativa e verificare se essa si sia svolta in modo manifestamente irragionevole rispetto al caso concreto.

In ordine al contenuto precettivo degli ambiti spettanti allo Stato (“norme generali sull’istruzione”) e Regioni (“istruzione” e “IeFP”), è possibile procedere alla seguente ricostruzione. Innanzitutto, la Corte ha affrontato la complessa questione della distinzione tra le “norme generali sull’istruzione” (che possono interferire, come sopra rilevato, con la IeFP) ed i “principi fondamentali” che vincolano la competenza regionale dell’istruzione (i quali, invece, come già detto, non vincolano la potestà legislativa regionale in tema di IeFP). Anche questa distinzione, è chiaro, non trova espressa definizione nella Costituzione, ma appare come il risultato di un faticoso – e per alcuni aspetti contorto – processo interpretativo effettuato

dalla giurisprudenza costituzionale e sul quale la dottrina si è esercitata ed espressa in vario modo. In estrema sintesi, secondo la Corte costituzionale, le “norme generali sull’istruzione” sono sorrette da esigenze unitarie ed esauriscono compiutamente in sé stesse la loro operatività, giacché – a differenza delle norme rappresentate dai principi fondamentali – non “informano di sé altre norme” (cfr. sent. n. 279 del 2005), ma sono destinate all’attuazione diretta ed infrazionabile su tutto il territorio nazionale, e dunque non possono essere né specificate a livello regionale, né comunque piegate ad esigenze di carattere locale. In altre parole, trattasi di norme capaci di disciplinare un dato settore ordinamentale con piena idoneità normativa dal punto di vista verticale (dall’alto verso il basso, o meglio dal soggetto regolatore ai soggetti regolati), e che non ammettono altre tipologie di normazione provenienti da altri livelli istituzionali (ed in specie da quelli territorialmente più vicini ai regolati) che possano deviarne o influenzarne l’idoneità conformativa o prescrittiva. Da ciò discende, innanzitutto, che non basta l’autoqualificazione (cioè il fatto che il legislatore statale abbia esplicitato tale connotato nel momento stesso della produzione della norma in questione) per definire una norma generale come tale. Inoltre, la Corte ha suggerito alcune indicazioni utili per l’individuazione, per così dire, in senso oggettivo delle norme generali sull’istruzione. In breve, secondo la Corte, possono essere qualificate come “norme generali sull’istruzione” quelle che contengono “le indicazioni delle finalità” della scuola, quelle che rispondono ad “esigenze unitarie della disciplina nell’intero territorio”, quelle che pongono “condizioni minime di uniformità in materia scolastica” e quelle che, proprio in ossequio al suddetto principio di leale collaborazione, stabiliscono moduli che prevedono la collaborazione tra lo Stato e le Regioni. A ciò si aggiunga che, poiché il settore dell’istruzione così come quello dell’IeFP possono essere interconnessi con altri ambiti di competenza statale (come quelli relativi alla “organizzazione amministrativa dello Stato” o ai “livelli essenziali delle prestazioni attenenti ai diritti civili e sociali”, previsti nelle altre lettere del secondo comma dell’art. 117, Cost.), ad esempio è chiaro che sotto la veste delle “norme generali” possono apparire anche le norme che disciplinano in modo unitario il rapporto di lavoro del personale docente statale oppure quelle che indicano “i livelli minimi validi sull’intero territorio” (peraltro ammettendo che le Regioni possano incrementare tali livelli) (cfr. sent. n. 279 del 2005). In dottrina si è recentemente sostenuto che l’adozione delle norme generali sull’istruzione da parte dello Stato sarebbe esclusivamente vincolata all’attuazione dei principi, valori, interessi e diritti posti e garantiti in tema di scuola dagli art. 33 e 34 Cost., anche e soprattutto per assicurarne l’eguale tutela sull’intero territorio dello Stato. Tale interpretazione restrittiva non sembra del tutto corretta, in quanto, a nostro avviso, non può né deve escludersi che l’adozione delle norme generali sull’istruzione sia collegata anche alla soddisfazione di ulteriori esigenze unitarie di rilievo pubblico che non siano direttamente collegate all’attuazione delle predette disposizioni costituzionali, ad esempio allorché il legislatore statale intenda – senz’altro legittimamente – dettare norme generali sull’istruzione

connesse al perseguimento di altre finalità, quali l'incolumità pubblica, la tutela della famiglia e dei relativi "diritti naturali" (cfr. art. 29 Cost.), la dignità dei lavoratori e la tutela della salute nei luoghi di lavoro, la tutela della minoranze linguistiche, la libertà religiosa, e così via.

D'altro canto, circa la delimitazione degli ambiti competenziali delle Regioni in tema di IeFP e di istruzione, la Corte costituzionale ha fornito un'interpretazione per così dire "in negativo": è implausibile, ha sostenuto la Corte, ritenere che mediante l'estensione della competenza regionale (passata dall'"istruzione artigiana e professionale" del precedente regime costituzionale all'"istruzione e formazione professionale" del vigente regime) si siano ridotte le competenze regionali in ordine alla formazione professionale. Inoltre, e ragionando nello stesso senso, le competenze che già spettavano alle Regioni nel settore dell'istruzione non potranno essere ridotte in virtù della presenza della nuova competenza statale di dettare "norme generali sull'istruzione" (cfr. sent. n. 13 del 2004 in tema di programmazione dell'offerta formativa integrata), giacché, deve concludersi, in tale settore la potestà legislativa concorrente delle Regioni può trovare limite nei soli principi fondamentali (cioè nelle norme di legge statali che, come già precisato, non esauriscono in sé stesse la loro operatività, ma lasciano spazio, in quanto definitive di obiettivi e criteri, alle differenziazioni apportate da ciascuna legislazione regionale). Ed in tal senso, dunque, rimane confermato quanto rilevato nel documento sopra citato dalla Conferenza delle Regioni, in ordine alla necessaria unitarietà della gestione regionale relativamente all'organizzazione e alla gestione del sistema scolastico e di quello formativo, unitarietà che è necessaria per garantire il rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni e, in estrema sintesi, la stessa unitarietà del sistema formativo nazionale. In questo stesso senso va anche quanto ulteriormente precisato dalla Corte costituzionale, là dove ha ammesso che, in virtù del principio di continuità normativa ed istituzionale, anche le norme generali statali sull'istruzione che si presentino come lesive delle competenze legislative regionali su tale materia, possono continuare ad operare fino all'adozione delle normative regionali ed alla costituzione dei relativi apparati istituzionali (cfr. sempre la sent. n. 13 del 2004). Si tratta di una soluzione improntata a ragioni costituzionali non disprezzabili – soprattutto quando sono in giuoco diritti civili e sociali, come quello all'istruzione; ma potrebbe determinare una situazione differenziata ("a macchia di leopardo") non facilmente ricostruibile in termini unitari, soprattutto qualora si intenda procedere ad ulteriori riforme dei settori qui in oggetto.

Va poi aggiunto che la presenza delle norme generali sull'istruzione giustifica, secondo la Corte costituzionale, l'adozione di fonti secondarie (cioè regolamenti) da parte dello Stato, in particolare là dove si tratti di definire i "livelli essenziali delle prestazioni in materia di assetto pedagogico, didattico e organizzativo" (cfr. sempre sent. n. 279 del 2005).

Riassumendo, dall'evidente connessione tra "istruzione" e "IeFP" risulta costituzionalmente ammissibile l'intervento legislativo e regolamentare dello Stato mediante l'adozione di "norme generali dell'istruzione" cui

dunque è data la facoltà di disciplinare per molteplici aspetti la IeFP. Tali norme generali, secondo la Corte costituzionale, possono legittimamente prevedere l'integrazione tra il sistema dell'istruzione e quello della formazione; ed a tal proposito, va ricordato che la stessa Corte ha ammesso che la normativa statale di rango regolamentare possa dettare, d'intesa con le Regioni, *standard* formativi minimi (cfr. sent. 34 del 2005). Ad oggi, dunque, le Regioni, anche per quanto concerne la IeFP, appaiono tenute al rispetto delle normative statali qualora queste ultime rispettino i connotati, sopra accennati, delle "norme generali sull'istruzione". E le norme dei decreti legislativi attuativi della legge delega n. 53 del 2003, per quanto interessano la IeFP, appaiono in larga misura poste in connessione ad esigenze unitarie, e comunque non sono più impugnabili in via diretta alla Corte costituzionale da parte delle Regioni. Parimenti, le Regioni sono tenute a rispettare le norme regolamentari che discendono dalle norme statali generali sull'istruzione (salvo impugnare le prime mediante il conflitto di attribuzione, ma, va sottolineato, mediante l'impugnazione dei regolamenti non potranno dedursi vizi dei decreti legislativi o della legge delega, in quanto sono abbondantemente decorsi i termini per l'impugnazione degli atti legislativi). La capacità di applicare in modo per così dire "flessibile" le norme statali contenenti norme generali sull'istruzione interferenti, dipende dalla modalità con cui sono formulate le leggi regionali e, evidentemente, dalla capacità di resistenza che lo Stato dimostrerà ricorrendo o meno alla Corte costituzionale. In alcuni casi, come in quello della legge dell'Emilia-Romagna il ricorso del Governo è apparso, in vero, alquanto debole, giacché, ad esempio, non sono stati oggetto di espressa impugnazione alcuni passaggi importanti sul cosiddetto "biennio integrato sull'obbligo formativo" e sull'obbligo di frequentare almeno un anno di tale biennio prima di accedere alla formazione professionale iniziale (cfr. art. 27 e art. 30, comma 2, l. n. 107 del 2003).

3. IL PRINCIPIO DI SUSSIDIARIETÀ VERTICALE E ORIZZONTALE E LE COMPETENZE REGIONALI IN MATERIA DI IeFP

La disciplina costituzionale in tema di sussidiarietà si distingue, come noto, a seconda che si tratti di sussidiarietà verticale e orizzontale. In ordine agli effetti producibili in tema di IeFP, le due questioni vanno distinte.

Circa la sussidiarietà verticale, essa da un lato implica la preferenza per l'ente territoriale più vicino ai cittadini, dall'altro lato consente l'intervento, per l'appunto sussidiario, dell'ente sovraordinato là dove – e fino a quando – ciò sia necessario per il migliore adempimento della funzione pubblica. Tutto ciò va considerato tenuto conto di quanto delineato dall'art. 118, primo comma Cost. – ove si richiama il criterio della sussidiarietà, oltre a quelli della differenziazione e dell'adeguatezza, come criterio utilizzabile per conferire le funzioni amministrative a livelli ordinamentali diversi da quello normalmente utilizzabile, cioè quello comunale –, e di quanto prescritto nel secondo comma dello stesso art. 118, Cost. ove si deduce che la

legge regionale, nelle materie di sua competenze (e dunque anche nell'ambito della IeFP), può attribuire funzioni amministrative a Comuni, Province e Città metropolitane. Nel complesso, dunque, la legge regionale, là dove intervenga a dettare una disciplina relativa all'assetto istituzionale cui spettano competenze amministrative attinenti alla IeFP, deve giustificare lo spostamento di competenze a livello sovracomunale (ad esempio, a livello provinciale o regionale) tenendo conto anche del criterio della sussidiarietà (oltre agli altri due criteri sopra indicati). Va rilevato che, poiché il criterio della sussidiarietà – applicato in questo caso in senso verticale – è suscettibile di venire giustificato sulla base di considerazioni di natura politica o comunque legate a valutazioni politiche di ordine discrezionale, non appare facile contestare da questo punto di vista la legislazione regionale. Del resto, gli enti territoriali infraregionali – salvo che non entri in vigore la nuova riforma costituzionale e la conseguente legislazione di attuazione – non dispongono di strumenti di tutela avverso un tale tipo di violazione del dettato costituzionale da parte delle leggi regionali, e dunque l'unica possibilità (peraltro assai remota, anche in prassi) è quella di un intervento dello Stato che provveda ad impugnare per tale motivo la legge regionale nei termini costituzionalmente prescritti (sessanta giorni dalla pubblicazione).

D'altro canto, va ricordato che la Corte costituzionale ha ammesso che lo Stato possa avocare a sé funzioni amministrative anche nelle materie di competenza regionale, quando ciò sia giustificato sulla base del principio di sussidiarietà verticale. Si tratta di un'impostazione risalente alla sentenza n. 6 del 2004 ed ormai più volte applicata, e che si collega alla necessità di non precludere l'intervento statale quando quest'ultimo sia obiettivamente necessario e razionalmente giustificato (eventualità, in verità, non considerata dal legislatore costituzionale del 2001). Più precisamente, la Corte costituzionale ha consentito la cosiddetta "chiamata in sussidiarietà" di funzioni amministrative non statali, ma nello stesso tempo ha condizionato tale possibilità di azione dello Stato al rispetto di condizioni piuttosto articolate ed il cui rispetto è sottoposto al sindacato della stessa Corte costituzionale. In particolare la legge statale può attribuire funzioni amministrative a livello centrale in relazione a materie di competenze regionale quando tale spostamento di competenza sia giustificato da esigenze di carattere unitario, sia logicamente giustificabile, sia idoneo alla regolazione delle funzioni in questione, sia limitato a quando indispensabile al fine, ed infine sia adottato dopo la consultazione degli enti territoriali ovvero prevedendo meccanismi concertativi consistenti nella previa intesa tra gli organi dello Stato e quelli degli enti territoriali interessati. In generale, cioè si richiede la cosiddetta intesa in senso forte, giacché si tratta di modificare l'ordine delle competenze normalmente risultante dalla combinazione degli artt. 117 e 118 Cost.

Dal punto di vista della sussidiarietà orizzontale, la legislazione regionale in tema di IeFP sembra essere in prima battuta soltanto limitatamente vincolata, giacché la disposizione costituzionale si esprime in termini tipicamente promozionali. Infatti, la normativa costituzionale (art. 118, comma 4, Cost.), stabilisce l'obbligo di "favorire" l'autonoma iniziativa di cittadini,

singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale sulla base del principio di sussidiarietà; e, a tal proposito, la legge di attuazione della riforma costituzionale, la l. n. 131 del 2003, aggiunge che, qualora siano impiegate risorse pubbliche, è fatto obbligo alle amministrazioni di rendere noti i criteri di assegnazione delle stesse (cfr. art. 7, che rinvia all'art. 12 della l. 241/1990). Tuttavia, dalla giurisprudenza costituzionale che si è espressa nei confronti di taluni soggetti privati che svolgono attività socialmente rilevanti (nella specie, le cosiddette fondazioni di origine bancaria), risulta che la Corte costituzionale, proprio appellandosi all'art. 118, quarto comma, Cost. ha rilevato che la disciplina legislativa (in quel caso statale, ma è un principio senz'altro applicabile anche alla legge regionale) che abbia per oggetto tali soggetti ed attività, non può assumere un carattere vincolante sino al punto di comportare una "impropria ed illegittima eterodeterminazione riguardo all'uso delle risorse di cui dispongono tali enti. La destinazione ed il concreto impiego dei mezzi finanziari di pertinenza delle fondazioni devono restare affidati alla autodeterminazione delle stesse, salva anche l'ammissibilità di forme di coordinamento compatibili con la natura di persone private delle fondazioni" (sent. 301 del 2003). In un'altra sentenza la Corte ha riconosciuto che, al fine di essere ricompresi tra i "soggetti dell'organizzazione delle libertà sociali" di cui all'art. 118, comma 4, Cost., costituiscono utili indizi il fatto di essere persone giuridiche private, dotate di piena autonomia statutaria e gestionale, e che perseguono scopi di utilità sociale (sent. n. 300 del 2003). In altri termini, risulta evidente che l'intervento legislativo regionale in tema di IeFP che toccasse gli enti del privato sociale coinvolti nei processi formativi, non potrebbe tuttavia lederne gli aspetti essenziali di autonomia istituzionale, organizzativa, decisionale, ed in particolar modo finanziaria.

In generale, poi, poiché dalle disposizioni costituzionali in tema di sussidiarietà orizzontale si ricava un sicuro *favor* per le organizzazioni del privato sociale, risulta che non sarebbe conforme a Costituzione quella disciplina legislativa che si orientasse in senso opposto, ad esempio discriminando o ostacolando l'attività degli enti formativi privati. La legge regionale potrebbe essere impugnata in via incidentale – nel corso cioè di un giudizio innescato, ad esempio, da un ricorso al TAR avverso un provvedimento di attuazione della legge regionale che leda gli interessi dell'ente formativo privato – e condurre ad un giudizio della Corte costituzionale. Tutto ciò implica la necessità di provvedere ad un attento e costante monitoraggio della legislazione regionale anche sotto questo versante.

4. LA QUESTIONE DEI FINANZIAMENTI A FAVORE DELLE ISTITUZIONI FORMATIVE ACCREDITATE ED IL MODELLO OFFERTO DALLA NORMATIVA SULLA PARITÀ

È possibile il finanziamento alle istituzioni formative accreditate da parte delle Regioni e tale regime deve sempre ricadere o comunque adeguarsi alla disciplina statale sulla parità? In ordine alla prima questione, la

risposta deve tenere conto dell'art. 33, comma 3, Cost. secondo il quale "Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole e istituti di educazione, senza oneri per lo Stato". A prescindere da interpretazioni, pure autorevolmente sostenute, che consentirebbero l'intervento finanziario diretto dello Stato a favore delle istituzioni scolastiche ed educative istituite da privati (per non parlare, poi, di quelle tesi che distinguono tra "oneri per l'istituzione" e "oneri per il funzionamento"), la questione in verità si concentra sulla possibilità di estendere la disposizione appena richiamata ad una fattispecie diversa – quella che coinvolge le Regioni e le istituzioni formative – che, a nostro avviso, non è assimilabile né dal punto di vista soggettivo – cioè del soggetto vincolato –, né da quello oggettivo, cioè dal punto di vista del settore ordinamentale cui si rivolge il vincolo frapposto all'intervento finanziario pubblico.

In primo luogo, dal punto di vista soggettivo, va detto che nell'art. 33 della Costituzione si usano nelle singole disposizioni le diverse locuzioni "Repubblica" (nel secondo comma, circa le norme generali sull'istruzione e l'istituzione di "scuole statali" per ogni ordine e grado), e "Stato" (nel terzo comma, circa gli oneri già citati, nel quarto comma con riferimento alla legge di parità in ordine agli alunni delle scuole "statali", nel quinto comma in ordine all'esame di Stato, e nel sesto comma circa i limiti stabiliti dalle leggi dello Stato che condizionano l'autonomia delle istituzioni di alta cultura, Università ed accademie). Se è evidente, da un lato, che l'art. 33 va necessariamente coordinato con la nuova ripartizione delle competenze legislative riscritte dall'art. 117 Cost. – e dunque le norme generali della "Repubblica" sono ovviamente oggi le norme dettate nell'esercizio della competenza legislativa esclusiva dello Stato –, dall'altro lato è altrettanto ragionevole affermare che ogni qual volta l'art. 33 richiama lo Stato si intende riferire proprio allo Stato-soggetto, e non allo Stato-ordinamento, cioè al complessivo ordinamento giuridico nazionale comprendente anche le Regioni. L'esame di Stato, ad esempio, è proprio un esame disciplinato ed organizzato dall'autorità statale per assicurare uniformità di giudizio finale per ogni ordine di studi, così come l'abilitazione all'esercizio professionale. Così come, e questo è stato recentemente confermato dalla Corte costituzionale, sono soltanto le leggi dello Stato – e non anche delle Regioni – a poter limitare l'autonomia universitaria. È dunque da ritenersi che la disciplina costituzionale sulla parità si riferisca necessariamente soltanto alle "scuole statali", così come che il divieto di oneri pubblici riguardi soltanto lo Stato e le istituzioni scolastiche in senso proprio, alle quali soltanto, peraltro, si riferisce l'art. 33 (è noto, per di più, che la formazione professionale è stata collocata dal costituente in altro Titolo della prima parte della Costituzione, il Titolo terzo relativo ai rapporti economici; cfr. art. 35, comma 2).

In secondo luogo, dal punto di vista oggettivo, non può affermarsi che un vincolo che è costituzionalmente posto per le istituzioni private che svolgono attività scolastica ed educativa, valga automaticamente e necessariamente anche per le istituzioni private che svolgono attività di istruzione e formazione professionale. Se è senz'altro vero che trattasi, in base alla re-

cente legislazione statale, di due sottosistemi interconnessi all'interno del medesimo sistema dell'educazione nazionale, è altrettanto vero – ed anzi discende da quanto appena detto – che, anche alla luce della legislazione che più ha riavvicinato la IeFP alle finalità pedagogiche e dunque al sistema educativo e dell'istruzione nel suo insieme, le scuole e gli istituti di istruzione e formazione professionali rimangono distinte, sebbene siano collocabili (anche sulla base della legislazione vigente) all'interno di esperienze educative comuni.

Riassumendo, per un verso il vincolo dell'art. 33, comma 3, Cost. non vale per le Regioni e per gli istituti privati di IeFP, per altro verso neppure quanto è costituzionalmente e legislativamente disposto in tema di parità costituisce l'unico e necessario modello che deve essere applicato nel campo della IeFP da parte delle Regioni medesime. Come appena detto, non vi è, infatti, un vincolo costituzionale in tal senso, e dunque le Regioni appaiono libere di determinare sistemi di finanziamento e di erogazione diretta delle risorse a favore delle istituzioni formative private – peraltro in piena applicazione della sussidiarietà orizzontale ai sensi dell'art. 118, quarto comma, Cost. e nei limiti dell'autonomia che deve essere rispettata come prima rilevata –, sistemi che possono ben superare e distinguersi dal sistema della parità (o paritarietà, come taluno lo definisce).

Inoltre, è chiaro che il sistema del finanziamento attualmente predisposto sulla base della legislazione vigente – e degli accordi intercorsi in sede di Conferenza Stato-Regioni – in tema di IeFP e che ripartisce i fondi statali tra le Regioni sulla base di un semplice criterio quantitativo (collegato alla popolazione maschile in età scolare), e tra l'altro senza alcun tipo di riscontro circa l'effettivo impiego delle risorse a favore della IeFP, appare ormai di dubbia costituzionalità. In particolare, appare opportuno che il criterio di distribuzione delle risorse tra le Regioni sia modificato e più ragionevolmente collegato all'effettiva attivazione di politiche regionali di sostegno delle istituzioni formative.

5. SULLA PROPOSTA DI ESTENSIONE DELL'OBBLIGO DI ISTRUZIONE AL PRIMO BIENNIO DELLA SCUOLA SUPERIORE

L'eventuale proposta di estendere l'obbligo di istruzione al primo biennio della scuola secondaria pone dei problemi in ordine alla compatibilità di tale provvedimento legislativo statale con l'autonomia regionale in tema di IeFP. Dal punto di vista costituzionale la questione è retta dall'art. 34, comma 2, ove si dispone che "L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita". Non vi è chi non veda che l'obbligo costituzionalmente imposto riguarda soltanto l'istruzione inferiore, quella cioè che il legislatore considera istruzione "di base" e dunque necessaria nell'ambito del percorso didattico e pedagogico di tutti i cittadini, e non i successivi livelli di studio e di istruzione, la cui frequenza è lasciata alla libera scelta individuale. La disposizione in questione nulla dice sulla

competenza legislativa (se cioè l'obbligo possa essere dettato con legge dello Stato o dalla Repubblica), e dunque è evidente che sul punto occorre rifarsi alla nuova ripartizione delle competenze previste dall'art. 117. Pertanto, è altrettanto chiaro che se le norme generali sull'istruzione sono di competenza statale, e se l'obbligo dell'istruzione inferiore è senz'altro rispondente ad esigenze di carattere unitario e non appaiono derogabili in sede locale e regionale, è una legge dello Stato l'unica fonte che può determinare l'obbligo dell'istruzione inferiore. Dunque, le leggi regionali disciplinanti la IeFP non hanno la competenza di intervenire in tal senso, dettando, ad esempio, un obbligo di frequenza di tale percorso di istruzione e formazione. D'altro canto, però, occorre tenere conto di due elementi piuttosto importanti a tal proposito.

Innanzitutto, la legge dello Stato che determina l'obbligo di istruzione non può costituzionalmente spingersi al di là dell'istruzione inferiore. L'estensione dell'obbligo scolastico mediante il ricorso all'obbligo formativo, come noto, ha fatto leva anche sul dovere sociale allo svolgimento di "un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società", posto dall'art. 4, comma 2, della Costituzione. A nostro avviso, il richiamo è stato inesatto e ultroneo. L'art. 4 si riferisce con indubitabile chiarezza al dovere di lavorare, e l'istruzione – anche quando si svolga nell'ambito di istituzioni della IeFP – non può essere considerata espressione di tale dovere. Viceversa, bastava affermare che, proprio perché la IeFP è stata considerata come un sottosistema del sistema di istruzione – per di più, come già detto, in coerenza con il nuovo modello costituzionale risultante dall'art. 117, comma 3 –, l'assolvimento dell'obbligo di istruzione (da definirsi ovviamente sempre in collegamento all'"istruzione inferiore") può avvenire anche mediante la frequenza (o la conclusione) di un certo percorso di istruzione all'interno dell'IeFP. Dunque, riprendendo quanto prima accennato, una legge statale che imponesse l'estensione dell'obbligo scolastico al di là dell'istruzione inferiore sarebbe senz'altro incostituzionale. È ben vero, però, che il legislatore statale avrebbe giuoco facile a qualificare anche il biennio delle attuali scuole superiori come facente parte dell'"istruzione inferiore", sulla base della considerazione che anche tale biennio andrebbe ormai considerato come necessario per l'istruzione di base di ogni individuo. In tal modo, si potrebbe ridefinire in modo costituzionalmente legittimo l'istruzione obbligatoria in seno al sistema scolastico, anche considerando, tra l'altro, che la Costituzione afferma che l'istruzione inferiore è di "almeno otto anni", e dunque ben può superare tale arco temporale. Ma la previsione del legislatore dovrebbe comunque svolgersi secondo modalità ragionevoli, e dunque effettivamente collegate all'acquisizione di competenze di base nel percorso educativo degli individui.

In secondo luogo, qualsiasi sia la scelta statale in ordine alla delimitazione della durata e della tipologia dell'istruzione obbligatoria inferiore, tale scelta è tuttavia ormai vincolata al principio della leale collaborazione. Come si è prima ricordato, le norme generali sull'istruzione sono vincolate al rispetto di tale principio, e lo Stato, dunque, non può ormai ridefinire

l'obbligo dell'istruzione – sia dal punto di vista temporale che contenutistico – senza tenere conto né del fatto che la competenza legislativa in materia di istruzione spetta alle Regioni, né che dell'istruzione, per volontà espressa della Costituzione vigente, fa adesso parte il sottosistema dell'IeFP. Le modalità di assolvimento della leale collaborazione nel momento di determinazione del nuovo obbligo di istruzione inferiore dovranno consistere per lo meno nella richiesta del parere obbligatorio della Conferenza Stato-Regioni ai sensi dell'art. 12, comma 5 della l. n. 400 del 1988 e dell'art. 2, comma 3, del d.lgs. n. 281 del 1997. È ragionevole poi ritenere che, se un'eventuale ridefinizione dell'obbligo di istruzione determinasse una contrazione delle attuali competenze regionali in tema di istruzione e di IeFP, la semplice espressione del parere sembrerebbe insufficiente per dimostrare il corretto assolvimento del modello collaborativo, e pertanto la formalizzazione di un'intesa sarebbe strumento senz'altro più congruo e soddisfacente del nuovo assetto delle competenze che è fornito dalla vigente Costituzione in ordine alle materie in oggetto.

Gran parte di quanto appena detto è palesemente contraddetto dalla recente proposta che il Governo ha sottoposto all'attenzione parlamentare all'interno del disegno di legge finanziaria per il 2007. Nell'art. 68, comma 1 del d.d.l. finanziaria per il 2007, si prevede un contorto meccanismo in base al quale per un verso l'istruzione obbligatoria è quella “impartita per almeno dieci anni” e “finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età”, per altro verso “l'adempimento dell'obbligo di istruzione deve consentire, una volta conseguito il titolo di studio conclusivo del primo ciclo, l'acquisizione dei saperi e delle competenze previste (sic!) dai curricula (sic!) relativi ai primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore, sulla base di un apposito decreto adottato dal Ministro della pubblica istruzione ai sensi dell'art. 17, comma 3 della legge 23 agosto 1988, n. 400”.

Tra l'altro, l'articolo in oggetto si chiude prevedendo che “L'innalzamento dell'obbligo di istruzione decorre dall'anno scolastico 2007-2008”, e così dimostrando di non avere avviso del fatto che già l'elevamento a dieci anni è stato già introdotto nel nostro ordinamento a partire dal 1999 e che, peraltro, la successiva e tuttora vigente legge n. 23 del 2003 ha portato l'obbligo – inteso adesso come diritto-dovere all'istruzione – ad almeno dodici anni (cfr. anche l'art. 1, comma 3, del d.lgs. n. 76 del 2005 e l'immediata attuazione, circa i primi due anni dei cicli di istruzione scolastica e di IeFP a partire dall'anno scolastico 2005-2006, che è prevista dall'art. 6, comma 1 del medesimo d.lgs.). Dunque, rispetto alla normativa legislativa vigente, si tratterebbe in verità di contrazione complessiva, e non certo di innalzamento dell'obbligo.

In ogni caso, non vi è chi non veda quanto questo articolo, con il quale si dettano innovative norme generali sull'istruzione (ai sensi dell'art. 117, comma 2, lett. n, Cost.), sia lontano dal testo costituzionale e dai principi in esso contenuti. In primo luogo, nella parte in cui l'obbligo di istruzione sa-

rebbe automaticamente esteso “ai saperi e competenze” collegati agli insegnamenti curriculari “relativi” ai primi due anni dell’istruzione secondaria e così come definiti in un successivo regolamento ministeriale, è palesemente contraddetto il nuovo assetto costituzionale della ripartizione delle competenze legislative tra Stato e Regioni nel settore dell’istruzione. Infatti, è chiaro che, secondo la proposta adesso richiamata, con semplice regolamento del Ministro dell’istruzione pubblica dovrebbero essere precisati i contenuti curriculari dell’insegnamento obbligatorio, e dunque anche di quello da impartirsi nell’ambito dell’IeFP che fosse rivolta all’adempimento dell’obbligo di istruzione entro il diciottesimo anno di età. È di tutta evidenza che siffatto intervento normativo del Ministro non sarebbe affatto espressione del potere statale di dettare “norme generali sull’istruzione”, ma entrerebbe nel dettaglio a disciplinare e dunque a vincolare il settore dell’istruzione e quello dell’IeFP, settori che viceversa sono entrambi rimessi per Costituzione alla competenza regionale (cfr. art. 117, comma 3, Cost.).

Va rilevato, poi, che il potere regolamentare è attribuito al Ministro della pubblica istruzione in assenza di qualsivoglia principio o criterio che, predeterminedo dalla legge, dovrebbe necessariamente guidare la selezione dei “saperi e competenze” tra tutti quelli che sono attualmente impartiti nelle diverse tipologie di istruzione superiore. In breve, dunque, si tratterebbe di un potere regolamentare soltanto autorizzato dalla legge, ma in nessun modo circoscritto dalla stessa legge nell’esercizio della discrezionalità ministeriale. Ed allora, in violazione del precetto costituzionale, le competenze spettanti per Costituzione alle Regioni sia in materia di istruzione che in materia di IeFP, sarebbero vincolate al rispetto di un dettagliato disposto normativo contenuto non soltanto in un atto statale, ma anche e soprattutto in un atto regolamentare assolutamente libero nell’esercizio della sua discrezionalità. Soprattutto, poiché l’art. 68, comma 1, prevede che sia disciplinato con atto statale – e, per di più, come appena visto, con solo atto regolamentare del tutto svincolato dal rispetto di previe indicazioni legislative – il contenuto curricolare delle attività di insegnamento da svolgersi nell’IeFP, si finirebbe così, in buona sostanza, per omologare quest’ultima all’istruzione scolastica. Ma così facendo si violerebbe gravemente non soltanto l’autonomia regionale garantita dalla Costituzione in materia di IeFP, ma anche la stessa distinzione ordinamentale che la Costituzione ha posto tra il settore dell’istruzione scolastica e quella dell’IeFP, distinzione che ormai costituisce punto fermo ed imm modificabile da parte del legislatore statale.

Infine, nell’art. 68, comma 1, del d.d.l. finanziaria per il 1997 è manifestamente leso il principio di leale collaborazione al quale non può più ritenersi sottratto il legislatore statale nel momento in cui venga approvata una normativa che incide profondamente sull’esercizio di competenze legislative ed amministrative spettanti alle Regioni, tanto più allorché trattasi di questioni attinenti al settore dell’IeFP che, come noto, è ambito ormai espressamente attribuito dalla Costituzione alla competenza regionale. Viceversa, nell’art. 68, comma 1, del d.d.l. finanziaria nulla è detto né circa un’eventuale intesa con le Regioni, né circa un necessario parere delle Conferenze

permanenti, da collocarsi in sede preventiva rispetto all'adozione del provvedimento normativo del singolo Ministro. È pur vero che nel medesimo art. 68, comma 1, si fa cenno alla necessità di sentire la Conferenza Stato-Regioni, ma ciò è richiesto soltanto per l'adozione del decreto ministeriale con il quale si predispone l'elenco delle strutture formative che concorrono alla realizzazione di percorsi e progetti in grado di prevenire e contrastare la dispersione scolastica. In altri termini, sia il nuovo assetto costituzionale dell'istruzione che la nuova ripartizione delle competenze tra Stato e Regioni risultano fortemente lesi da questa proposta legislativa.

La *governance* dell'istruzione e della formazione professionale

PAOLO BOTTA¹

Parole chiave:
Governance;
Istruzione;
Formazione;
Titolo V;
Partenariato;
Campus;
Costituzione

1. PREMESSA

Nel presente articolo sono prese in esame le possibili conseguenze derivanti dall'attribuzione alle Regioni delle competenze nel sottosistema di istruzione e formazione professionale, pur nel rispetto dei livelli essenziali di prestazione (LEP) di emanazione statale che garantiranno la necessaria omogeneità su tutto il territorio nazionale. Questo processo di decentramento istituzionale ha origine negli anni '90 con le leggi Bassanini ed è proseguito attraverso alcune tappe importanti come la riforma del Titolo V della Costituzione e l'emanazione della legge di riforma del sistema scolastico e del decreto attuativo del secondo ciclo, che definisce le competenze attribuite alle Regioni e i LEP che queste devono garantire. In questo articolo saranno tentate alcune riflessioni sulle determinanti teoriche e concettuali in cui occorre inquadrare questo processo ancora in corso e non ancora pienamente concluso. Non può sfuggire, ad un attento osservatore, che anche nel nostro Paese, ed in coerenza con le politiche europee sul tema, stiamo passando, nell'implementazione delle politiche a tutti i livelli e in molti settori, dalle tradizionali logiche di *government* ad una nuova impostazione che ormai da più parti viene comunemente definita *gover-*

¹ ISFOL, Area sperimentazione formativa.

nance². Questa metamorfosi implica una rivoluzione concettuale di ampio raggio, perché denota il passaggio da una metodologia di governo, appunto il *government*, fondata sull'accentramento e sulla dimensione verticistica di tipo *top/down*, tipica dei sistemi istituzionali coerenti con modelli di produzione fordisti, ad un approccio fondato sul decentramento e sulla partecipazione dal basso di tutte le comunità locali ai processi di implementazione in un'ottica *bottom/up*, che viene appunto definita *governance*, tipica dei sistemi istituzionali coerenti con modelli di sviluppo post-fordisti. Questi modelli rispondono alle esigenze della *società della conoscenza*³, che richiede una diffusione ed un consolidamento dei saperi per innalzare il livello complessivo della qualità delle risorse umane, attraverso nuovi assetti organizzativi che favoriscano la circolazione delle conoscenze, come nel caso delle attività in *team group* mirati alla realizzazione di complessi processi di innovazione oppure alla costruzione di *network*⁴ funzionali. Ciò appare oltremodo necessario per affrontare le sfide dell'accresciuta competitività e delle conseguenti esigenze di innovazione a tutti i livelli, che sono da considerare un obiettivo strategico per garantire all'economia europea uno spazio sui mercati internazionali sconvolti dall'incombente globalizzazione e che richiedono la partecipazione dei soggetti interessati in tutte le realtà territoriali, nell'assunto, ormai abbastanza acquisito, che nessun attore – sia pubblico sia privato – possiede da solo le conoscenze e le risorse necessarie per affrontare la complessità del mondo di oggi. La *governance* risponde all'esigenza di valorizzare tutte le risorse esistenti nei diversi territori, allo scopo di favorire lo *sviluppo locale*, perché dà la possibilità a tutte le comunità locali e a tutti i soggetti interessati di partecipare e di contribuire alla crescita complessiva dell'intero territorio europeo. Essa, infatti, si configura come una forma di programmazione e di gestione delle azioni fondata sulla partecipazione di tutti i sistemi e di tutti gli attori interessati sia alla conduzione

² Sulla *governance* esiste già una letteratura abbastanza ricca. Per un inquadramento teorico resta interessante MAYNTZ R., *La teoria della governance: sfide e prospettive*, in "Rivista italiana di scienza politica", n. 1, 1999; per ulteriori approfondimenti si veda inoltre: ASTRID, *Istruzione e formazione dopo la modifica del Titolo V della Costituzione*, Roma 2003; BOTTA P., *Il partenariato formativo*, in "Professionalità", 69 (2002), 49-60, maggio-giugno, 2002; BOTTA P., *Partenariato e risorse umane*, in "Il Mulino", n. 4, 2002; ISFOL, GILLI D. (a cura di), *Guida alla progettazione dello sviluppo locale. Dall'analisi del contesto locale alla costruzione del partenariato: percorsi per piani di sviluppo territoriale*, Angeli, Milano 1999; GRANDORI A. (a cura di), *Organizzazione e governance del capitale umano nella nuova economia*, Egea, Milano 2001.

³ Sulla società della conoscenza, cfr.: BLACKLER F. *Knowledge, Knowledge Work and Organisations. An Overview and Interpretation*, in "Organisation Studies", 16, 1995; NONAKA I., TAKEUCHI H., *The knowledge-creating Company*, Guerini, Milano 1997; GAGLIARDI F., *Economia della conoscenza e coesione sociale. Gli strumenti di una politica europea*, in "Professionalità", 68 (2002), 17-26. Si veda anche: RULLANI E., *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci, Roma 2004; RULLANI E., *La fabbrica immateriale. Produrre valore con la conoscenza*, Carocci, Roma 2004.

⁴ Sul concetto di *network society* è da ricordare l'opera di Castells; si veda in particolare: CASTELLS M., *Galassia Internet*. Feltrinelli, Milano 2002; CASTELLS M., *La nascita della società in rete*. Egea, Milano 2002.

della vita quotidiana (a livello economico, ma anche sociale e culturale) sia alla realizzazione di progetti straordinari mirati.

L'interscambio tra sistemi e soggetti sociali è indispensabile per condurre ad un miglioramento e ad una valorizzazione di tutte le risorse presenti in ogni territorio fisico (una Regione o una Provincia) o sociale (un gruppo professionale o una particolare categoria sociale o produttiva), poiché permette l'individuazione dei fabbisogni e delle competenze necessarie per fare innovazione in un determinato periodo e in relazione a particolari esigenze di sviluppo. Questo processo implica che le azioni siano realizzate secondo logiche di integrazione e di partenariato che sono da considerare imprescindibili per la realizzazione di più alti livelli di coesione sociale, economica e territoriale⁵. *L'integrazione* consiste nella riduzione delle differenze tra le diverse politiche o tra i differenti sistemi, attraverso uno scambio reciproco di esperienze e di culture indirizzate al raggiungimento di obiettivi comuni e condivisi, pur nel rispetto dell'autonomia di ogni politica o di ogni sistema. Essa può riguardare sia politiche (ad esempio, del lavoro o formative) sia sistemi (ad esempio, le istituzioni scolastiche e formative e le organizzazioni lavorative). Il *partenariato* rappresenta la dimensione politica di questo processo di dialogo interistituzionale, perché consiste in una collaborazione volontaria tra soggetti che, in maniera paritaria, e non gerarchica come accadeva nel modello fordista, si mettono d'accordo per raggiungere obiettivi comuni⁶.

2. GOVERNANCE E INNOVAZIONE FORMATIVA

L'utilizzabilità proficua della *governance* riguarda anche la messa a punto di corretti processi formativi innanzi tutto in relazione all'*analisi dei fabbisogni* ed alla *valutazione*. La prima richiede, infatti, una partecipazione degli *stakeholder* interessati non solo per raggiungere una maggiore collocabilità (e quindi occupabilità) dei discenti, in seguito alla partecipazione degli stessi datori di lavoro alla concertazione, ma per fornire anche a questi ultimi occasioni di crescita culturale e di riflessione sui propri bisogni, su cui non sempre esiste una chiara consapevolezza da parte di tutti gli attori coinvolti. Anche i processi di valutazione ricevono un impulso se svolti in condivisione⁷ con gli *stakeholder* per il contributo fondamentale che questi ultimi possono dare all'approntamento dei meccanismi correttivi derivanti dallo stesso processo di valutazione, che sono più agevoli, tempestivi ed efficaci se concordati tra i soggetti interessati, gli artefici degli eventuali meccanismi correttivi.

⁵ Sul rapporto tra coesione e *governance* si rinvia a: BOTTA P., *Coesione sociale, qualità del lavoro, flessibilità e governance*, in "Rivista Giuridica del Mezzogiorno", 2-3 (2005).

⁶ Sul partenariato rinvio a: BOTTA P., *Il partenariato formativo*, in "Professionalità", 69 (2002), 49-60; BOTTA P., *Partenariato e risorse umane*, in "Il Mulino", 4 (2002).

⁷ Sulla "valutazione partecipata" si rinvia a: PALUMBO M., *La valutazione partecipata e i suoi esiti*, in "Rassegna Italiana di Valutazione", 25 (2003).

La *governance* può, infine, migliorare la qualità dei sistemi e le relazioni tra gli attori in gioco attraverso la costruzione di reti sulla base di logiche di partenariato, la cui esistenza è un presupposto fondamentale per rendere possibili forme di *benchmarking* o di *trasferimento di buone pratiche* tra diverse realtà sulla base di logiche di trasparenza e sul *riconoscimento* delle qualifiche e dei crediti tra i diversi settori e territori. A questo livello, i partenariati possono avere un ruolo decisivo nel favorire lo scambio di informazioni, l'individuazione di pratiche eccellenti e la possibilità di innescare nel sistema processi imitativi gestiti dagli operatori delle differenti istituzioni coinvolte.

Un terreno strategico di sviluppo delle politiche in discussione è quello relativo alla realizzazione di processi di *mobilità* tra sistemi (si pensi alle passerelle) o all'interno del territorio europeo, perché la *governance* potrà facilitare la costruzione di sistemi di riconoscimento dei titoli e delle qualifiche e/o di trasparenza (come avviene nella costruzione del libretto personale o nella certificazione delle competenze). In questo ambito la *governance* appare essenziale perché favorisce il dialogo inter-istituzionale che rende possibile i processi di integrazione. Tutto ciò può stimolare un incremento della mobilità nello spazio europeo, presupposto indispensabile per garantire l'integrazione tra esperienze diverse, con effetti positivi sulla qualità dei sistemi e sulla costruzione delle competenze richieste dai cambiamenti in atto⁸.

Va, infine, ribadito che la *governance* è essa stessa da considerare sempre un'esperienza di apprendimento. Già nelle conclusioni della Presidenza del Consiglio di Lisbona (2000)⁹ si parlava dell'esigenza di sviluppare *partenariati di apprendimento*, nell'assunto che le attività in *partnership* siano esse stesse formative anche a prescindere dagli obiettivi specifici della singola azione. Infatti, i partenariati, le esperienze di integrazione e le reti, al di là della loro utilizzabilità per la realizzazione di determinati progetti, e quindi della loro funzione strumentale, possono essere considerati essi stessi dei fini in sé, perché utili per porre in essere esperienze di scambio culturale ed interazione. Infatti, la collaborazione inter-istituzionale e tra sistemi diversi appartenenti alla sfera pubblica e privata, che caratterizza la *governance*, è da considerare a un tempo un'esperienza di *apprendimento inter-organizzativo*¹⁰ utile per accrescere i livelli di integrazione non solo

⁸ Per un esame delle esperienze concrete di integrazione, si rinvia a: ALVITI - ERRIGO (a cura di), *Modelli ed esperienze di integrazione in Italia*, Angeli, Milano, 2003.

⁹ Sulle politiche europee sui temi di nostro interesse si rinvia a: MALIZIA G., *L'Europa dell'istruzione e della formazione professionale. Da Lisbona a Maastricht: il bilancio di un quinquennio*, in "Rassegna CNOS", 2 (2005) 208-224; tra i documenti europei più significativi ci limitiamo segnalare, oltre che le conclusioni della Presidenza del Consiglio di Lisbona del 2000, l'importante Libro Bianco sulla *governance* (Commissione europea, Libro bianco su "La governance europea", 5 agosto, 2001).

¹⁰ Sulle reti organizzative si rinvia a: JONES C., W.S. HESTERLY, S.P. BORGATTI, *Le reti organizzative*, in "Sviluppo & Organizzazione", 170 (1998); SIGNORELLI A., *Relazioni interorganizzative*, Angeli, Milano 1991.

nella dimensione istituzionale, ma anche a livello culturale in relazione alle metodologie ed ai diversi *know-how* posseduti dalle differenti organizzazioni che, interagendo, accrescono e migliorano i propri livelli culturali. Ad esempio, un apprendimento inter-organizzativo tra scuole e imprese, da realizzare attraverso esperienze di partenariato, di integrazione e di *networking*, può favorire un arricchimento del sapere teorico tipico della scuola attraverso quello pratico tipico dei luoghi dell'“apprendimento informale”, un concetto introdotto dal famoso “Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente” della Commissione europea (2000), che sta a significare appunto tutto ciò che si apprende tramite l'esperienza pratica, al di fuori di meccanismi formativi intenzionali. Il *Memorandum* ribadisce l'importanza dell'integrazione tra politiche e dei partenariati per raggiungere gli obiettivi strategici individuati nei messaggi chiave, formulati nel documento, nell'ambito di uno sviluppo dell'istruzione e della formazione permanente. Ma soprattutto va richiamata la distinzione tra apprendimento formale, non formale e informale¹¹ assai importante per le politiche di *governance* perché, una volta individuata l'esistenza di differenti forme di apprendimento, riscontrabili anche al di fuori delle sedi preposte alla formazione, è evidente che appare decisivo escogitare le modalità concrete in cui è possibile valorizzare in modo particolare l'apprendimento informale, che avviene in tutti i luoghi della vita a contatto con le esperienze e le pratiche che caratterizzano ogni dimensione umana (lavoro, tempo libero, associazionismo, vicinato, ecc.), e che si nasconde nel magma indistinto del fare e dell'agire individuale e collettivo senza assurgere ad elaborazioni chiare e comunicabili in forme codificate. Ma ciò è possibile soltanto se riusciamo a pervenire a forme di *integrazione tra la sfera del formale, da un lato, e quella dell'informale dall'altro*, che rendano possibile uno scambio tra culture e un arricchimento reciproco dei diversi sistemi. La *governance* può egregiamente rendere possibile un incontro costruttivo e duraturo tra diverse istituzioni, favorendo un utile interscambio; ad esempio, l'attivazione di partenariati può permettere alle istituzioni scolastiche e formative, regno indiscusso dell'apprendimento formale, di entrare in relazione con altre istituzioni in cui sono dominanti forme di apprendimento informale che occorre valorizzare per rafforzare i saperi codificati, arricchendo a un tempo quelli fondati esclusivamente sulle pratiche quotidiane di un necessario apporto teorico e di riflessione. Caso emblematico di questo processo è quello che si verifica nell'*integrazione tra scuola e mondo del lavoro* attraverso varie forme di partenariato che possono riflettersi nell'adozione di modalità di *alternanza*

¹¹ L'apprendimento informale è quello che avviene nei diversi luoghi della vita sociale e individuale, come la famiglia, il gruppo dei pari, le organizzazioni del tempo libero, nei musei, a teatro, ecc. Su questi temi si rinvia a: BOTTA P., *Capitale umano on line: riflessioni conclusive*, in BOTTA P. (a cura di), *Capitale umano on line: le potenzialità dell'e-learning nei processi formativi e lavorativi*, volume ISFOL, Angeli, Milano 2003. Sulla distinzione tra apprendimento formale, non formale e informale, si rinvia al *Memorandum* (Commissione europea, Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, Documento di lavoro del 30 ottobre, 2000).

scuola-lavoro e, soprattutto, nel ricorso allo *stage*, che se ben organizzato può offrire importanti occasioni di utile incontro tra scuola e mondo del lavoro, con tutti i conseguenti vantaggi a livello di *integrazione tra cultura teorica e scolastica, da un lato, e cultura pratica, come quella tipica del mondo del lavoro, dall'altro*. A questo riguardo va detto che un settore fondamentale per utilizzare logiche di *governance* è quello dell'*orientamento*, che può ovviamente essere favorito da uno scambio di esperienze sia tra i diversi sistemi formativi ed educativi sia tra questi e quelli lavorativi, allo scopo di costruire percorsi incentrati su una valenza orientativa.

L'integrazione tra diverse culture istituzionali potrebbe preludere alla costituzione dei *centri polifunzionali dell'apprendimento* di cui si parla in diversi documenti europei, che potrebbero nascere anche a partire dalle attuali istituzioni scolastiche e formative o da altre esperienze che caratterizzano il tempo libero o l'associazionismo giovanile o anziano, ecc., ma anche nella direzione di rafforzare il *life long learning* e di porre in essere un auspicabile invecchiamento attivo.

La *governance* può rappresentare un'importante occasione non solo per raggiungere obiettivi di apprendimento inter-organizzativo e di democrazia partecipata, utile nei processi di implementazione delle politiche che vengono decise ai vari livelli istituzionali, ma anche per rendere possibili esperienze formative attraverso l'integrazione tra diverse culture. Ciò può favorire la costruzione delle complesse competenze richieste in epoca post-fordista, ma anche un opportuno rafforzamento della cultura teorica e libresca attraverso la dimensione pratica e operativa dell'apprendimento. Notevoli e numerosi sono, dunque, gli ambiti di applicazione della *governance* in ambito formativo, un modo nuovo di gestire i rapporti tra diversi soggetti istituzionali pubblici e privati che, pur non escludendo ma giustappoendosi ai meccanismi della democrazia rappresentativa, cerca di andare oltre, favorendo una crescita dei livelli di partecipazione sui problemi concreti e sulle scelte decisive per la vita. Tutto ciò può avere delle conseguenze positive a vari livelli: sul mercato del lavoro può favorire un miglioramento delle *transizioni* governate da tutte le istituzioni interessate, sia quelle lavorative sia quelle formative; nei luoghi di lavoro può determinare un miglioramento della *qualità del lavoro*¹² attraverso azioni concertate in partenariato, anche al fine di favorire processi di formazione continua mirati; nella sfera dell'*apprendimento* attraverso l'interscambio che si verifica tra le diverse realtà organizzative, espressione di esperienze culturali in sé valide aldilà della loro utilizzazione funzionale.

La costituzione, infine, di *network* resa possibile dai partenariati e dall'integrazione, che caratterizzano la *governance*, può essere considerata un'occasione importante di apprendimento, nel così detto *learning by networking*, favorito dall'interazione di soggetti portatori di diverse istanze

¹² Su questi temi mi permetto di inviare a: BOTTA P., *Società delle reti, governance e qualità intrinseca del lavoro*, in "Italianieuropei", 1 (2006). La Commissione europea ha dedicato molta attenzione al tema della qualità del lavoro; mi limito a segnalare: Commissione europea, Comunicazione: "Migliorare la qualità del lavoro: un'analisi degli ultimi progressi", 26 novembre, 2003.

culturali, o semplicemente collocati in luoghi difficilmente raggiungibili quotidianamente nelle normali interazioni *face to face*, i cui rapporti sono facilitati non solo dall'esistenza di reti istituzionali, ma soprattutto di opportune tecnologie telematiche.

Le logiche di partenariato possono condurre certamente ad un miglioramento della qualità dell'offerta formativa, soprattutto per le opportunità che offrono di integrazione e interconnessione preziose sia a livello istituzionale sia a livello di veri e propri processi formativi nella loro effettiva erogazione e anche a livello della loro progettazione. Il partenariato formativo è uno strumento importante per l'individuazione, assieme ai soggetti interessati, delle *competenze* richieste in una certa sfera sociale e in una certa fase storica. Ciò può avvenire anche con l'ausilio di un'analisi dei fabbisogni che sia realizzata anch'essa attraverso logiche di *governance*, ossia attraverso la partecipazione di diversi soggetti che hanno in questo modo l'opportunità di acquisire consapevolezza delle proprie esigenze attraverso un dialogo sociale e inter-istituzionale adeguato. Fondamentale appare la *governance* per giungere alla individuazione delle *competenze trasversali* che, riguardando diversi sistemi o settori, possono più facilmente essere acquisite attraverso un'integrazione sistemica, a tutto vantaggio di una maggiore qualificazione delle risorse umane.

La *governance* appare importante anche per la realizzazione del *life long learning* e della formazione continua, perché offre le risorse inter-settoriali che sono necessarie per la gestione delle diverse *transizioni*¹³ che caratterizzeranno sempre di più la vita lavorativa a differenza di quanto accadeva nel mondo fordista in cui in genere esisteva una sola transizione dalla scuola alla lavoro. Essa appare fondamentale anche per la gestione della *formazione continua* e dell'apprendimento permanente perché può aiutare nell'acquisizione di culture diverse da quella di appartenenza, come avviene nel rapporto tra cultura di impresa e scuola o università, ecc.

La *governance* può essere utilizzata, nell'ambito della *personalizzazione dei processi formativi*, per facilitare la costruzione di percorsi integrati di tipo inter-sistemico per ottenere i migliori risultati a livello di valorizzazione delle capacità individuali attraverso la collaborazione tra i diversi operatori per la costruzione delle competenze richieste dal mercato. Infine, la *governance* può indurre ad un *uso più generalizzato di tecnologie avanzate e di internet*, necessarie per intensificare le relazioni sociali e per favorire gli scambi culturali; infatti, le tecnologie telematiche sono da considerare uno strumento fondamentale per realizzare le politiche di integrazione di cui stiamo parlando. A questo riguardo va osservato che la *governance* può sviluppare le nuove forme di apprendimento che sono legate alla rete, come l'*e-learning*, una modalità for-

¹³ Sulla transizione dalla scuola al lavoro dei giovani italiani, si rinvia a: BOTTA P., *Non lontano dai padri. Ricerca del posto, solidarietà, adattamento, nell'esperienza dei giovani meridionali*, Edizioni Lavoro, Roma 1981; BOTTA P., *La lunga attesa. Lavoro, non lavoro e società nell'Italia meridionale*, Edizioni Lavoro, Roma 1991; ALLULLI G. - P. BOTTA, *Inclusione ed esclusione. Ritratto di una generazione di giovani alle soglie del 2000*, volume ISFOL, Angeli, Milano 2000.

mativa che, per le sue caratteristiche intrinseche, può favorire mediante il superamento dei vincoli di spazio e di tempo, tipici della formazione in presenza, l'integrazione tra formazione e lavoro, in maniera quotidiana e a prescindere dalla costruzione di eventi formativi in aula¹⁴.

Esistono in conclusione diversi campi al cui interno la *governance* può favorire la costruzione di specifiche competenze o la realizzazione di nuove forme di apprendimento o di formazione. Nei prossimi anni la realizzazione delle *governance* potrà condurre alla realizzazione di importanti esperienze di eccellenza nei settori richiamati e anche in altri in cui essa potrà condurre a risultati utili sia in termini strumentali, ossia per la realizzazione di obiettivi specifici, sia in termini finalistici come nel caso dei partenariati di apprendimento.

3. L'ARCHITETTURA DELLA GOVERNANCE FORMATIVA IN ITALIA

Nel contesto europeo sensibile a forme di governo fondate sul coinvolgimento, sulla partecipazione e sulla responsabilizzazione, prendono forma le politiche di decentramento e di *governance* che da circa un decennio stanno caratterizzando il nostro Paese. Non è questa la sede per richiamare in maniera analitica tutte le fasi di un processo di implementazione legislativa complesso e articolato. Basterà qui ricordare innanzi tutto la legge 15 marzo 1997 n. 59, "Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed agli enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa", e in particolare il decreto attuativo della stessa 31 marzo 1998 n. 112, "Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59", e proseguito fino ad arrivare alla riforma del Titolo V della Costituzione e successivamente alla legge di riforma della scuola, e in particolare al recente decreto attuativo relativo al secondo ciclo, in cui sono definiti i "livelli essenziali delle prestazioni" (LEP) che devono essere garantiti dalle Regioni e i compiti delle stesse nel contesto di un'architettura di *governance* che si articola in tre poli istituzionali fondamentali: Stato, società civile, scuole.

Lo *stato*, sulla base delle recenti riforme, ha compiti di indirizzo che si concretizzano nella formulazione delle norme, dei principi e, per quanto riguarda il sistema di istruzione e formazione professionale, dei LEP.

La *società civile* ha l'esigenza di attivarsi attraverso le sue diverse istituzioni, *in primis* le Regioni e gli altri enti locali, ma anche gli altri soggetti che operano nella dimensione privata e nel terzo settore, per porre in essere

¹⁴ Sull'*e-learning* si rinvia a: BOTTA P. (a cura di), *Capitale umano on line: le potenzialità dell'e-learning nei processi formativi e lavorativi*, volume ISFOL, Angeli, Milano 2003; BOTTA P., *Gli aspetti sociali dell'e-learning: l'apprendimento individuale*, in "Professionalità", 90 (2005), 51-57; BOTTA P., *Una valenza sociale per l'e-learning: la formazione in rete*, in "Professionalità", 91 (2006), 58-63.

azioni di integrazione, di partenariato e di costruzione di reti sociali che hanno il compito di favorire lo scambio culturale tra sistemi e attori necessario per la costruzione delle competenze richieste dai cambiamenti che caratterizzano il mercato globalizzato.

Infine, l'*autonomia* delle istituzioni scolastiche e formative avrà il compito di declinare gli obiettivi strategici a livello di predisposizione della specifica offerta formativa, ponendo in essere accordi di rete all'interno del sistema formativo o anche con le altre realtà socio-economiche del territorio.

Sono questi i poli della nostra *governance* che andranno contestualmente attivati nei prossimi anni per porre in essere azioni di cambiamento sistemico che vadano nella direzione di realizzare gli obiettivi strategici di cui si è parlato in precedenza.

La *governance* si identifica con le politiche che garantiscono un coordinamento tra le tre dimensioni di cui si è parlato: Stato, società civile, scuole dell'autonomia.

Senza entrare nel merito delle complesse questioni giuridiche, semplificando, si può affermare che allo Stato spetta la definizione degli indirizzi di carattere generale di cui si è parlato, da formulare sia in riferimento alla politica di coesione economica e sociale dell'Unione europea, sia in relazione all'instaurazione di una trasversale politica di *governance* nei diversi settori di intervento nel nostro Paese.

Attraverso meccanismi di *governance* multilivello, il coinvolgimento della società civile avviene innanzi tutto attraverso l'attribuzione di competenze alle Regioni e agli enti locali, a cui spettano compiti di legislazione esclusiva nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale e di programmazione e allocazione delle risorse sul territorio di riferimento.

La definizione dell'offerta formativa spetta, infine, alle istituzioni scolastiche e formative rese autonome da recenti interventi legislativi, anche attraverso la costituzione di reti tra scuole ed un rapporto costruttivo con le istituzioni del territorio circostante tramite logiche di *governance* multiattore ed un coordinamento tra i diversi soggetti interessati. Il terzo polo strategico della *governance*, ossia l'autonomia delle istituzioni scolastiche e formative, ha ricevuto attuazione a livello legislativo a partire dall'articolo 21 della legge 59/1997 e con il successivo decreto attuativo n. 275 del 1999 (Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59"). L'autonomia delle istituzioni scolastiche e formative è, inoltre, diventata materia di rango costituzionale con la riforma del Titolo V della Costituzione, Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3 "Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione".

La *governance* italiana¹⁵ consiste in un'integrazione tra i tre livelli di cui

¹⁵ Sulla *governance* italiana si veda in particolare: BENADUSI L. – F. CONSOLI, *La Governance della Scuola*, Il Mulino, Bologna 2004; AGENZIA PER LA FORMAZIONE E IL LAVORO, *Modelli di governance per lo sviluppo del sistema Istruzione-Formazione-Lavoro*, Milano 2004; SUGAMIELE D., *Le vicende della formazione professionale dall'ordinamento statutario all'ordinamento repubblicano*

si è parlato tramite logiche di partenariato e con la costituzione di reti che permettano uno scambio continuo di esperienze, così come è del resto previsto esplicitamente dal citato decreto 275. Essa ha bisogno di una regolamentazione legislativa perché possa essere realizzata, che non è da considerare prioritaria solo per le azioni all'interno della Pubblica Amministrazione, ma anche nel rapporto tra questa e il settore privato che sarà alla base dei partenariati pubblico-privato. Si è già accennato alle principali tappe che hanno caratterizzato questo processo nel nostro Paese. Pur non essendo questa la sede per un'analisi puntuale di tutti i dispositivi legislativi interessati, vale forse la pena di richiamare alcuni degli aspetti del cambiamento normativo che hanno una specifica rilevanza soprattutto in relazione alla dimensione "società civile" di cui si è parlato, con particolare riferimento al ruolo delle Regioni.

In una panoramica veloce, ancorché mirata, non è possibile evitare un accenno al decreto legislativo n. 112, del 31 marzo 1998, "Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59"; di questo importante dispositivo legislativo vale la pena riportare la parte iniziale dell'art. 138, comma 1: "Ai sensi dell'articolo 118, comma secondo, della Costituzione, sono delegate alle regioni le seguenti funzioni amministrative:

- a) la programmazione dell'offerta formativa integrata tra istruzione e formazione professionale;
- b) la programmazione, sul piano regionale, nei limiti delle disponibilità di risorse umane e finanziarie, della rete scolastica, sulla base dei piani provinciali, assicurando il coordinamento con la programmazione di cui alla lettera a)".

Con questo decreto vengono definite le nuove attribuzioni regionali in tema di programmazione dell'offerta formativa integrata, nella consapevolezza dell'importanza di porre in essere processi di integrazione tra la scuola e il mondo della formazione professionale nell'ottica di favorire un interscambio sistemico.

In relazione alla dimensione "autonomia", vale la pena di riportare il comma 1 dell'art. 1 del citato decreto 275, "Natura e scopi dell'autonomia delle istituzioni scolastiche": "Le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni delegate alle Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli Enti locali, ai sensi degli articoli 138 e 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112. A tal fine interagiscono tra loro e con gli Enti locali promuovendo il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istru-

e, in particolare, il rapporto con il sistema di istruzione professionale, intervento al Seminario Dirigenti ENAIP, 3-4 marzo, 2005; TAGLIAFERRO C. (a cura di), Formazione, istruzione e Lavoro. Riflessioni sulla riforma del Titolo V, parte II della Costituzione, Angeli, Milano 2003; BOTTA P. - C. MONTEDORO (a cura di), Istruzione e formazione professionale: verso la costruzione di nuovi scenari e nuove competenze per gli operatori del sistema, volume ISFOL di prossima pubblicazione.

zione.” Nel rispetto delle funzioni delegate alle Regioni, e rafforzate dai dispositivi legislativi successivi, le scuole hanno l’importante compito di fare da raccordo tra le esigenze degli individui e quelle del sistema nazionale dell’istruzione. In questo comma si potrebbe dire che è riassunta tutta la logica della *governance* italiana in tema di istruzione e formazione professionale, che è fondata sul principio della chiara distinzione dei ruoli delle diverse istituzioni e della decisiva importanza di tutti i livelli istituzionali e innanzi tutto di quello più vicino all’utente, ossia la scuola, che ha il compito di riportare a sistema le microesigenze di ciascun operatore e utente delle singole realtà territoriali.

Nel comma 8 dell’articolo 7 dello stesso decreto, in cui viene prospettata la possibilità di reti di scuole, che rappresentano il cuore della *governance* italiana del sistema scolastico e formativo, si afferma: “Le scuole, sia singolarmente che collegate in rete, possono stipulare convenzioni con Università statali o private, ovvero con istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi.”

Di estremo interesse per la realizzazione dell’integrazione tra sistemi è l’art. 8, definizione dei curricula, dello stesso decreto, che al comma 5 afferma: “Il curriculum della singola istituzione scolastica, definito anche attraverso un’integrazione tra sistemi formativi sulla base di accordi con le Regioni e gli Enti locali, negli ambiti previsti dagli articoli 138 e 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112 può essere personalizzato in relazione ad azioni, progetti o accordi internazionali”. Viene qui proclamata la possibilità di formulare curricula personalizzati, poi confermata con la legge 28 marzo 2003, n. 53, “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”, attraverso accordi con gli enti locali, nell’implicita convinzione che la stessa offerta formativa possa essere arricchita da un dialogo inter-istituzionale finalizzato alla costruzione di saperi comuni.

In relazione all’istruzione e alla formazione professionale un punto di riferimento obbligato è ovviamente la citata legge 53, che fissa alcuni punti fondamentali per la realizzazione di politiche di *governance*, esplicitando le competenze e il ruolo delle Regioni non solo nell’architettura del sistema, ma anche in relazione ad alcuni aspetti specifici come la definizione dei “piani di studio personalizzati”. Molto importante è, inoltre, il decreto legislativo n. 77 del 25 aprile 2005 “Definizione delle norme generali relative all’alternanza scuola-lavoro, a norma dell’articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53”¹⁶; all’articolo 1, comma 2 si afferma: “I percorsi in alternanza sono progettati, verificati e valutati sotto la responsabilità dell’istituzione scolastica o formativa, sulla base di apposite convenzioni con le

¹⁶ Sull’alternanza scuola-lavoro, si rinvia a AAVV, *L’alternanza scuola-lavoro*, in “Annali dell’Istruzione” 5-6(2003) e 1(2004).

imprese, o con le rispettive associazioni di rappresentanza, o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con gli enti pubblici e privati, ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di apprendimento in situazione lavorativa, che non costituiscono rapporto individuale di lavoro". Da questo comma si evince che la *governance* formativa interessa più soggetti e sistemi anche nell'ottica di programmare e valutare anche percorsi educativi in alternanza. Tra le finalità dell'alternanza elencate all'art. 2 dello stesso decreto, di notevole rilievo per il nostro discorso è il comma e), che segnala l'esigenza di "correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio"; da segnalare è infine l'articolo 7, "Percorsi integrati", che appare rilevante per la definizione di un collegamento stabile tra scuole e Regioni per l'attuazione di corsi integrati. Vale la pena riportare l'intero articolo: "Le istituzioni scolastiche, a domanda degli interessati e d'intesa con le regioni, nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro, possono collegarsi con il sistema dell'istruzione e della formazione professionale per la frequenza, negli istituti d'istruzione e formazione professionale, di corsi integrati, attuativi di piani di studio, progettati d'intesa tra i due sistemi e realizzati con il concorso degli operatori di ambedue i sistemi." In questo articolo sono delineate le modalità di attuazione della *governance* formativa finalizzata alla costruzione di percorsi integrati da progettare tramite la collaborazione tra gli "operatori" dei sistemi dell'istruzione e della formazione professionale.

Ma forse gli stimoli più significativi, ai nostri fini, vengono dal decreto legge 17 ottobre 2005 attuativo del secondo ciclo¹⁷: "Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53". Intanto va sottolineato che all'articolo 1, comma 3 si afferma: "Nel secondo ciclo del sistema educativo si persegue la formazione intellettuale, spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla collettività nazionale ed alla civiltà europea". Si tratta di un comma molto importante perché in esso viene proclamata in maniera esplicita l'esigenza di dover sviluppare il senso di appartenenza alla "comunità locale", oltre che a

¹⁷ Sul decreto attuativo del secondo ciclo si rinvia a: BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: Le risposte della riforma per l'adolescente di oggi*, in "Rassegna CNOS", 2(2005) 117-136; BERTAGNA G., *Il significato della riforma del sistema educativo e le scelte culturali ed ordinamentali del Decreto sul secondo ciclo. I problemi di un processo complesso*, in "Rassegna CNOS", 2(2005) 51-99; MALIZIA G. - D: NICOLI, *Lo schema di Decreto sul secondo ciclo tra conservazione e riforma. Un primo commento*, in "Rassegna CNOS", 2(2005) 25-50; NANNI C., *Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: riflessioni pedagogiche*, in "Rassegna CNOS", 2(2005) 137-152; NICOLI D., *Nuovi percorsi di apprendimento nella società cognitiva. Il sistema di istruzione e formazione professionale*, in "Professionalità", 78 (2003) 79-89; NICOLI D., *Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: aspetti sociologici della nuova sfida educativa*, in "Rassegna CNOS", 2(2005) 164-181; PELLERREY M., *Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: aspetti didattici*, in "Rassegna CNOS", 2(2005) 153-163.

quella nazionale ed europea, in un'ottica che potremmo definire *glocal*, ossia fondata sull'interazione tra coscienza locale e globale¹⁸.

Al successivo comma 8 dello stesso articolo si afferma: “Le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione riconoscono inoltre, con specifiche certificazioni di competenza, le esercitazioni pratiche, le esperienze formative, i tirocini di cui all'articolo 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196 e gli stage realizzati in Italia e all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi. Ai fini di quanto previsto nel presente comma sono validi anche i crediti formativi acquisiti e le esperienze maturate sul lavoro, nell'ambito del contratto di apprendistato (...)”. In questo comma appare chiara l'esigenza, proclamata nel *Memorandum* citato, di integrare l'apprendimento formale che si acquisisce nei luoghi formali delle istituzioni scolastiche con quello informale che avviene altrove, come appunto nelle “esperienze maturate sul lavoro”, attraverso una certificazione delle competenze comunque acquisite anche attraverso meccanismi di trasparenza.

A conferma delle competenze attribuite alle Regioni, va letto il comma 13 dello stesso articolo, in cui si afferma: “Tutti i titoli e le qualifiche a carattere professionalizzante sono di competenza delle Regioni e delle Province autonome e vengono rilasciati esclusivamente dalle istituzioni scolastiche e formative del sistema d'istruzione e formazione professionale. Essi hanno valore nazionale in quanto corrispondenti ai livelli essenziali (...)”.

Di estremo interesse per le questioni riguardanti la *governance*, ed in particolare il partenariato inter-istituzionale, è il comma 15 in cui si introduce il concetto di *campus* o *polo formativo*: “I percorsi del sistema dei licei e quelli del sistema di istruzione e formazione professionale possono essere realizzati in un'unica sede, anche sulla base di apposite convenzioni tra le istituzioni scolastiche e formative interessate. (...) I percorsi dei licei inoltre, (...) possono raccordarsi con i percorsi di istruzione e formazione professionale costituendo, insieme, un centro polivalente denominato ‘Campus’ o ‘Polo formativo’. Le convenzioni predette prevedono modalità di gestione e coordinamento delle attività che assicurino la rappresentanza delle istituzioni scolastiche e formative interessate, delle associazioni imprenditoriali del settore economico e tecnologico di riferimento e degli enti locali”. L'introduzione del *campus* ha una valenza teorica e operativa fondamentale, perché rappresenta il luogo ideale e fisico per la realizzazione della *governance* formativa e un presupposto fondamentale per la realizzazione dei futuri centri polifunzionali dell'apprendimento di cui parlano alcuni documenti europei e che potrebbero essere gli strumenti principali per la realizzazione futura del *life long learning*.

Quanto ai “percorsi di istruzione e formazione professionale”, lo stesso decreto sottolinea il fatto che le Regioni hanno il compito di assicurare i li-

¹⁸ Sul *glocal* si rinvia a: BRESSI G., *Opportunità e sfide per lo sviluppo glocal in Europa ed America Latina*, in “Impresa & Stato”, n. 63-64, 2003.

velli essenziali delle prestazioni nei diversi settori di interesse, che garantiscono la realizzazione dei diritti di cittadinanza di riferimento e la dimensione nazionale del sistema. Mentre quella locale è garantita dal rapporto con gli organismi extrascolastici di cui si è parlato.

Va, infine, considerato quanto si afferma nell'articolo 27, "Norme transitorie e finali", al comma 3: "L'attuazione del Capo II e del Capo III avviene nel quadro della programmazione della rete scolastica di cui all'articolo 138, comma 1 lettera b) del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, finalizzata a far corrispondere l'offerta formativa complessiva alle esigenze formative del territorio di ciascuna Regione. L'amministrazione scolastica assicura la propria piena collaborazione, su richiesta della Regione. Al coordinamento dell'attuazione a livello nazionale si provvede attraverso specifiche intese in sede di Conferenza unificata (...)". Anche questo articolo delinea le linee di un collegamento tra dimensione nazionale (che fornisce l'indirizzo complessivo), da realizzare tramite la Conferenza unificata, dimensione locale garantita dal ruolo delle Regioni (la programmazione della rete scolastica), e l'offerta formativa che sappiamo essere prerogativa delle scuole (autonomia delle istituzioni scolastiche e formative).

Tra i casi di integrazione sistemica posti in essere nel nostro Paese negli ultimi anni, non si può sottacere l'importante esperienza del canale di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore istituito attraverso la Legge 17 maggio 1999, n. 144, "Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali", che prevede la realizzazione di percorsi post-diploma secondo logiche di *governance*; è forse opportuno riportare il comma 2 dell'articolo 69 (*Istruzione e formazione tecnica superiore*) della citata legge 144: "Le regioni programmano l'istituzione dei corsi dell'IFTS, che sono realizzati con modalità che garantiscono l'integrazione tra sistemi formativi, sulla base di linee guida definite d'intesa tra i Ministri della pubblica istruzione, del lavoro e della previdenza sociale e dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, la Conferenza unificata di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e le parti sociali mediante l'istituzione di un apposito comitato nazionale. Alla progettazione dei corsi dell'IFTS¹⁹ concorrono università, scuole medie superiori, enti pubblici di ricerca, centri e agenzie di formazione professionale accreditati ai sensi dell'articolo 17 della legge 24 giugno 1997, n. 196, e imprese e associazioni, tra loro associati anche in forma consortile." Sulla base del Documento Tecnico allegato all'Accordo della Conferenza Unificata del 25 novembre 2004 sono stati istituiti i così detti "poli formativi"; data l'importanza dell'innovazione, sembra opportuno riportare il testo dell'accordo che ad essi fa riferimento: "(...) per favorire il collegamento e lo sviluppo

¹⁹ Sui corsi IFTS si rinvia a ISFOL, *La filiera IFTS: tra sperimentazione e sistema*, Roma, 2004; da segnalare anche: AAVV, *Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) 1998-2003*, in "Quaderni degli Annali dell'Istruzione", 103-104 (2003).

della cooperazione in rete in ambito nazionale e comunitario, si conviene che i soggetti attuatori (...) assumano, in questa fase, la denominazione di 'Poli formativi per l'istruzione e la formazione tecnica superiore', con l'indicazione del settore di riferimento, attraverso i quali le Regioni, secondo le indicazioni della propria programmazione in ambito di alta formazione, attivano corsi IFTS, con priorità per aree e settori del proprio territorio nelle quali siano individuate particolari esigenze connesse all'innovazione tecnologica e alla ricerca, in collaborazione con Università, imprese, Istituti Superiori, Organismi di formazione e Centri di ricerca". I poli formativi hanno una forte valenza di *governance* poiché prevedono la realizzazione di esperienze formative attraverso il coinvolgimento di diversi sistemi e di diversi attori, e già questa è un'esperienza che sta dando i primi frutti concreti nel senso dell'implementazione di logiche di *governance* nel sistema²⁰.

4. CONCLUSIONI

I prossimi anni saranno caratterizzati dall'esigenza di sviluppare processi di *governance* in tutto il sistema politico italiano. In particolare la complessa architettura della *governance* della scuola e della formazione professionale richiederà uno sforzo notevole per realizzare gli ambiziosi obiettivi di integrazione tra sistemi già di per sé assai complessi e caratterizzati da specifiche problematiche. Tutto ciò renderà inevitabile che gli operatori delle differenti istituzioni, e in genere tutti gli *stakeholder* coinvolti, siano nelle condizioni per poter realizzare modalità di *governance* dell'intero sistema secondo logiche del tutto nuove rispetto a quelle tradizionali tipiche del *government*. La *governance* è uno strumento per raggiungere obiettivi in tutti i settori di attività, e quindi anche a livello specificamente formativo; nello stesso tempo essa stessa può essere considerata un fine per le occasioni che offre di apprendimento inter-organizzativo di cui si è parlato.

La *governance* non è un processo che si improvvisa, ma ha bisogno dell'esistenza di una consapevolezza diffusa dell'esigenza di ricorrere a forme di collaborazione e di dialogo per raggiungere risultati che, con l'approccio tradizionale, non possono essere raggiunti, sia in relazione a settori specifici sia in relazione alla costruzione della cittadinanza attiva ed europea. Questa consapevolezza dovrà riguardare sia il sistema politico in senso stretto sia quello amministrativo sia quello privato, nell'assunto che tutti debbano partecipare alla realizzazione delle nuove politiche. Ma allo stato attuale, in moltissimi casi, gli operatori dei diversi sistemi e i differenti *stakeholder*

²⁰ Non è questa la sede per richiamare tutti gli altri importanti dispositivi legislativi di un processo di riforma della Pubblica Amministrazione, che introduce elementi di *governance* nel nostro Paese. Oltre a quelli già citati, sembra necessario accennare, oltre alla così detta "programmazione negoziata", alla legge 7 agosto 1990 n. 241, "Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi", che introduce la "conferenza dei servizi", su cui si sofferma CASSESE S., *La crisi dello Stato*, Laterza, Bari, 2002.

sono privi delle competenze necessarie per porre in essere opportune forme di *governance*²¹, che andranno sicuramente costruite con il tempo attraverso l'esperienza, ma su cui già adesso - attraverso analisi e studi di fattibilità che ne individuino le caratteristiche in relazione ai diversi contesti - sembra opportuno iniziare a fare delle riflessioni, a proporre dei modelli e a ipotizzare dei cammini risolutivi. È, infatti, fuori discussione che con il tempo occorrerà attrezzarsi in maniera adeguata sia per i partenariati di apprendimento sia per quelli strumentali. Infatti, gli operatori dei sistemi hanno bisogno non solo di motivazioni e atti di assunzioni di responsabilità "politica" per realizzare gli obiettivi prefissati, ma anche e soprattutto di capacità specifiche, un insieme di competenze trasversali mirate alla realizzazione dei complessi e auspicabili processi di *governance*.

Le spinte alla *governance* non dovranno solo venire dal centro del sistema, ma anche e forse soprattutto dalle realtà decentrate, sia per realizzare obiettivi specifici sia per la gestione quotidiana del sistema.

Riferimenti bibliografici

- AAVV, 2003, *Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) 1998-2003*, in "Quaderni degli Annali dell'Istruzione", 103-104 (2003).
- AAVV, 2004, *L'alternanza scuola-lavoro*, in "Annali dell'Istruzione" 5-6 (2003) e 1 (2004).
- AAVV, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione di processi formativi nella società della conoscenza*, Angeli, Milano, 2004.
- AGENZIA PER LA FORMAZIONE E IL LAVORO, *Modelli di governance per lo sviluppo del sistema Istruzione-Formazione-Lavoro*, Milano, 2004.
- ALLULLI G. - P. BOTTA, *Inclusione ed esclusione. Ritratto di una generazione di giovani alle soglie del 2000*, Angeli, Milano, 2000.
- ALVITI - ERRIGO (a cura di), *Modelli ed esperienze di integrazione in Italia*, Angeli, Milano, 2003.
- ASTRID, *Istruzione e formazione dopo la modifica del Titolo V della Costituzione*, Roma, 2003.
- BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: le risposte della riforma per l'adolescente di oggi*, in "Rassegna CNOS", 2 (2005), 117-136.
- BENADUSI L.- F. CONSOLI, *La Governance della Scuola*, Il Mulino, Bologna, 2004.
- BERTAGNA G., *Il significato della riforma del sistema educativo e le scelte culturali ed ordinamentali del Decreto sul secondo ciclo. I problemi di un processo complesso*, in "Rassegna CNOS", 2 (2005), 51-99.
- BLACKLER F., *Knowledge, Knowledge Work and Organisations. An Overview and Interpretation*, in "Organisation Studies", 16 (1995).
- BOTTA P., *Non lontano dai padri. Ricerca del posto, solidarietà, adattamento, nell'esperienza dei giovani meridionali*, Edizioni Lavoro, Roma, 1981.
- BOTTA P., *La lunga attesa. Lavoro, non lavoro e società nell'Italia meridionale*, Edizioni Lavoro, Roma, 1991.

²¹ Le competenze di cui stiamo parlando sono da collocare nell'ambito della famiglia più ampia delle competenze "strategiche", su cui l'ISFOL ha di recente svolto un approfondimento, nel seguente volume: ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione di processi formativi nella società della conoscenza*, Angeli, Milano, 2004. In particolare si rinvia al saggio di Claudia Montedoro: MONTEDORO C., *Competenze strategiche e dimensioni epistemologiche dell'azione formativa*, soprattutto in relazione a quelle che qui abbiamo definito competenze organizzative, competenze relazionali, competenze, di comunicazione, di *networking*.

- BOTTA P., *Il partenariato formativo*, in "Professionalità", 69 (2002), 49-60.
- BOTTA P., *Partenariato e risorse umane*, in "Il Mulino", 4 (2002).
- BOTTA P. (a cura di), *Capitale umano on line: le potenzialità dell'e-learning nei processi formativi e lavorativi*, Angeli, Milano, 2003.
- BOTTA P., *Coesione sociale, qualità del lavoro, flessibilità e governance*, in "Rivista Giuridica del Mezzogiorno", 2-3 (2005).
- BOTTA P., *Gli aspetti sociali dell'e-learning: l'apprendimento individuale*, in "Professionalità", 90 (2005), 51-57.
- BOTTA P., *Società delle reti, governance e qualità intrinseca del lavoro*, in "Italianieuropei", 1 (2006).
- BOTTA P., *Una valenza sociale per l'e-learning: la formazione in rete*, in "Professionalità", 91 (2006), 58-63.
- BOTTA P. - C. MONTEDORO, *Dalle buone pratiche all'eccellenza nella formazione iniziale. Un modello teorico per l'individuazione di casi di studio*, Angeli, Milano, 2002.
- BOTTA P. - C. MONTEDORO (a cura di), *Istruzione e formazione professionale: verso la costruzione di nuovi scenari e nuove competenze per gli operatori del sistema*, volume ISFOL di prossima pubblicazione.
- BRESSI G., *Opportunità e sfide per lo sviluppo globale in Europa ed America Latina*, in "Impresa & Stato", 63-64 (2003).
- CASSESE S., *La crisi dello Stato*, Laterza, Bari, 2003.
- CASTELLS M., *Galassia Internet*, Feltrinelli, Milano, 2002.
- CASTELLS M., *La nascita della società in rete*, Egea, Milano, 2002.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Comunicazione: "Lavorare insieme per la crescita e l'occupazione. Il rilancio della strategia di Lisbona*, Bruxelles, 2 febbraio 2005.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di lavoro del 30 ottobre 2000.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Libro bianco su "La governance europea"*, 5 agosto 2001.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Comunicazione: "Migliorare la qualità del lavoro: un'analisi degli ultimi progressi"*, 26 novembre 2003.
- CONSIGLIO EUROPEO DI LISBONA, *Conclusioni della Presidenza*, 23 e 24 marzo 2000.
- GAGLIARDI F., *Economia della conoscenza e coesione sociale. Gli strumenti di una politica europea*, in "Professionalità", 68 (2002), 17-26.
- GILLI D. (a cura di), *Guida alla progettazione dello sviluppo locale. Dall'analisi del contesto locale alla costruzione del partenariato: percorsi per piani di sviluppo territoriale*, Angeli, Milano, 1999.
- GRANDORI A. (a cura di), *Organizzazione e governance del capitale umano nella nuova economia*, Egea, Milano, 2001.
- ISFOL, *La filiera IFTS: tra sperimentazione e sistema*, Roma, 2004.
- JONES C. - HESTERLY W.S. - BORGATTI S.P., *Le reti organizzative*, in "Sviluppo & Organizzazione", 170 (1998).
- MALIZIA G., *L'Europa dell'istruzione e della formazione professionale. Da Lisbona a Maastricht: il bilancio di un quinquennio*, in "Rassegna CNOS", 2 (2005).
- MALIZIA G. - D. NICOLI, *Lo schema di Decreto sul secondo ciclo tra conservazione e riforma. Un primo commento*, in "Rassegna CNOS", 2 (2005), 25-50.
- MAYNTZ R., *La teoria della governance: sfide e prospettive*, in "Rivista Italiana di Scienza Politica", 1 (1999).
- MONTEDORO C., *Competenze strategiche e dimensioni epistemologiche dell'azione formativa*, in ISFOL, 2004.
- NANNI C., *Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: riflessioni pedagogiche*, in "Rassegna CNOS", 2 (2005), 137-152.
- NICOLI D., *Nuovi percorsi di apprendimento nella società cognitiva. Il sistema di istruzione e formazione professionale*, in "Professionalità", 78 (2003), 79-89.
- NICOLI D., *Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: aspetti sociologici della nuova sfida educativa*, in "Rassegna CNOS", 2 (2005), 164-181.
- NONAKA I. - TAKEUCHI H., *The knowledge-creating Company*, Guerini, Milano, 1997.

- PALUMBO M., *La valutazione partecipata e i suoi esiti*, in "Rassegna Italiana di Valutazione", 25 (2003).
- PELLEREY M., *Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: aspetti didattici*, in "Rassegna CNOS", 2 (2005), 153-163.
- RULLANI E., *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci, Roma, 2004.
- RULLANI E., *La fabbrica immateriale. Produrre valore con la conoscenza*, Carocci, Roma, 2004.
- SIGNORELLI A., *Relazioni interorganizzative*, Angeli, Milano, 2004.
- SUGAMIELE D., *Le vicende della formazione professionale dall'ordinamento statutario all'ordinamento repubblicano e, in particolare, il rapporto con il sistema di istruzione professionale*, intervento al Seminario Dirigenti ENAIP, 3-4 marzo 2005.
- TAGLIAFERRO C. (a cura di), *Formazione, istruzione e Lavoro. Riflessioni sulla riforma del Titolo V, parte II della Costituzione*, Angeli, Milano, 2003.

La domanda di formazione del mondo del lavoro nei confronti dei giovani

EUGENIO ZUCCHETTI¹

Parole chiave:

Lavoro;
Occupazione;
Giovani;
Impresa;
Qualifica

A meglio definire la complessità, l'ambivalenza e perfino la contraddittorietà della società e del mondo del lavoro si può forse far ricorso a una categoria, quella di società degli ossimori. Si pensi a come la sfera del lavoro annoveri in sé una serie di ossimori quali la flessibilità sicura, il giovane precario e integrato, l'anziano pensionato e lavoratore, l'immigrato necessario e rifiutato, le risorse umane fedeli e mercenarie, il disoccupato che lavora (Zucchetti 2005). Tali ossimori segnalano in diversi ambiti del mondo del lavoro la compresenza di esigenze e di aspetti contraddittori, che non si presentano però necessariamente inconciliabili. Essi segnalano infatti una nuova situazione, indubbiamente più complicata, nella quale si devono ricomporre e tenere insieme esigenze e fattori che non sono mai stati insieme. Sono finiti i vecchi equilibri e vanno ricercati e costruiti nuovi equilibri; con ciò si aprono un terreno inesplorato e sfide inedite per la regolazione pubblica, per le politiche del lavoro e per le politiche formative in specie.

In questo contributo mi propongo di offrire qualche elemento di riflessione a partire dalle nuove sfide poste dalle trasformazioni del lavoro e dalla "nuova" domanda di formazione emergente dal mondo del lavoro.

¹ Università Cattolica Sacro Cuore, Milano.

1. I CAMBIAMENTI DEL LAVORO: PROFESSIONALIZZAZIONE INSIEME A NUOVI RISCHI

Sta cambiando il lavoro, ma anche e soprattutto la società e quindi il rapporto tra lavoro e società. Lo scenario è quello di una società in profondo mutamento, che è stata variamente definita in questi anni come società della conoscenza, del rischio, dell'incertezza. La prima definizione mette l'accento sul contenuto crescente di conoscenza, che diventa fattore produttivo e sociale fondamentale e fattore competitivo principe. Essa può essere definita come la «società la cui produzione (industriale e civile) non può essere realizzata se non ricorrendo in modo sistematico e continuo a nozioni scientifico-tecniche che nel loro insieme costituiscono il fattore fondamentale da cui dipendono la preservazione, lo sviluppo e la capacità di competere di tale società; riducendo largamente l'importanza del mezzo che nella società precedente consentiva di acquisire gli strumenti di produzione, ossia il capitale»; una società che si materializza a seguito di un eccezionale flusso di accadimenti scientifici che irrompe sulla scena economica mondiale nella seconda metà del ventesimo secolo (Prandstraller 2003, 19).

La ristrutturazione delle economie fordiste e i processi di innovazione tecnologica favoriscono, dunque, lo spostamento dalla produzione di beni alla produzione di servizi, laddove viene a sfumare anche la stessa distinzione tra bene e servizio. E tuttavia, ciò che preme sottolineare è che, rispetto al passato, conoscenza, rischio e potere sono tre dimensioni che tracciano in modo nuovo la mappa dei lavori. Se ieri infatti, la dequalificazione era caratteristica dei lavori della produzione di massa e però era possibile una crescita professionale nello stesso posto di lavoro, oggi alla conoscenza e professionalizzazione dei lavori – il lavoro professionale sembra diventare il fenomeno caratterizzante la società della conoscenza – si uniscono una maggiore dose di rischio e una diversa distribuzione del potere.

Il rischio, in particolare, si attesta come una dimensione crescente della società: esso va di pari passo con la produzione di ricchezza e di beni e si riversa sulla società e soprattutto sull'individuo (ambiente, globalizzazione, competitività e incertezza dei mercati, famiglia, *welfare*). La liberazione del lavoro, nel senso dell'individualizzazione e della ri-personalizzazione, si affianca alla messa in discussione del lavoro come istituzione regolativa, non solo della cittadinanza, ma anche dell'identità sociale di ciascuno (soprattutto per coloro che non possono contare su una professionalità forte). Ne derivano nuove linee di stratificazione sociale, per il diverso potere e forza contrattuale che contraddistingue il mondo dei professionisti e, in diverso modo, dei lavoratori *tout court*. Infatti, tende ad acuirsi la distanza tra chi detiene competenze e conoscenze competitive sul mercato del lavoro e chi ne è privo, portando in primo piano la questione della formazione, dei percorsi che consentono di acquisire una professionalità, o di recuperarla se la si è persa, nonché dell'accesso a opportunità formative adeguate. Inoltre, la professionalizzazione si presenta a più facce, per la presenza di pseudo o quasi professionisti; infatti la stessa definizione di professione ha ampliato il suo campo semantico, non essendo più riferita solo ai liberi professionisti.

La combinazione di due dimensioni – alta conoscenza/bassa indipendenza; bassa conoscenza/alta indipendenza – genera un campo all'interno del quale tutti sembrano poter essere considerati professionisti, pur se con una forza contrattuale e un potere molto differenziati. Potremmo argomentare che “siamo tutti professionisti” – manager, imprenditori, burocrati e lavoratori in genere, dato che il lavoro professionale si sta estendendo ben oltre il limitato assetto delle professioni tipiche e riconosciute tali – ma con un potere diverso e con risorse alquanto differenti (Rullani 2004).

Nella transizione postfordista il lavoro tende a divenire più immateriale, meno faticoso e monotono; ma tende parimenti a caratterizzarsi anche per maggiore variabilità, competizione individuale e isolamento, che sembrano ormai cifre sintetiche dell'attività lavorativa. All'alienazione da routine e all'oppressione della monotonia tipiche del lavoro industriale, si sono sostituiti l'ansia da variabilità (fluidità del luogo, dei tempi, dei contenuti, delle modalità del lavoro), lo stress da competizione individualizzata, permanente e senza legami e la frenesia da lavorismo. Accornero, discutendo della discontinuità dell'impiego, sostiene che «alla piattezza è subentrata la fibrillazione non soltanto nelle competenze ma nelle vite stesse» (2001, 109).

Si tratta di cambiamenti che richiedono a chi lavora un più forte investimento di risorse (professionali, tecniche, ma anche motivazionali, qualità umane) e che non risultano certo indifferenti rispetto alla sfera extralavorativa, rimettendo in questione l'equilibrio tra le diverse dimensioni della vita personale. Anche perché il cittadino delle società globali è costretto a rischiare da solo su tutti i fronti, sperimentando incertezza e insicurezza (Bauman 1999; Beck 2000), e all'impegno individuale vengono demandate molte delle principali funzioni di sviluppo (creare imprese, acquistare la propria casa, inventarsi il lavoro, elaborare strategie formative, costruire percorsi occupazionali, integrare la previdenza, ecc.). Non è difficile allora comprendere la “pesantezza” della condizione dell'individuo nell'attuale società – dove gli individui, appunto, “giocano da soli” –, a fronte della quale riemerge il ruolo di sostegno delle reti familiari e le conseguenti disuguaglianze legate al capitale sociale e culturale, oltre che economico, della famiglia di appartenenza.

2. I FABBISOGNI PROFESSIONALI E FORMATIVI DEL SISTEMA ECONOMICO ITALIANO: LA DIFFERENZIAZIONE E LA QUALITÀ DELLA DOMANDA

Se si vuole meglio definire la domanda di formazione che il mondo del lavoro rivolge ai giovani non si può che fare riferimento a quel sistema di rilevazione dei fabbisogni professionali e formativi denominato Excelsior, che anche in Italia si è consolidato ormai da alcuni anni per iniziativa congiunta del Ministero del lavoro e di Unioncamere. Al di là degli aspetti problematici e dei limiti che tali tipi di rilevazione presentano (sui quali non è opportuno soffermarsi in questa sede; cfr. Marcaletti 2005), nondimeno essi producono una serie di dati che possono essere utili al fine di mettere in luce alcuni

trend relativi alla domanda di formazione che si indirizza specificamente verso i giovani².

Un primo dato riguarda le assunzioni complessive previste dalle imprese *per livello di formazione* (tab. 1). Ne emerge, anche guardando l'evoluzione temporale, un *trend* abbastanza evidente che riguarda il peso decisamente consistente del livello secondario: è il diploma infatti ad essere di gran lunga prevalente tra i titoli richiesti, attestandosi a un terzo delle assunzioni previste (e anche di più se consideriamo il livello formativo equivalente, ovvero derivante dall'esperienza professionale accumulata). La laurea fa registrare valori nettamente più contenuti e, pur se nell'ultimo anno vede un aumento di circa tremila unità, il peso percentuale non si discosta molto dagli anni precedenti. La qualifica professionale (tenendo conto che in tale categoria si sommano la qualifica regionale e l'istruzione professionale) ottiene anch'essa buone *performance* (pur con qualche segnale di leggero cedimento negli ultimi tre anni della rilevazione); da notare è la quota percentuale, che sale a ben un terzo del totale se si considera il livello formativo equivalente, ciò che in qualche modo riflette la tipologia di mansioni richieste, per le quali conta molto l'esperienza *on the job* acquisita nei comparti della produzione industriale ma anche dei servizi.

Tab. 1 - Assunzioni previste dalle imprese per livello di istruzione, secondo il titolo di studio segnalato e secondo il livello formativo equivalente - anni 2001-2006

	Totale assunzioni	Livello di istruzione segnalato			Livello formativo equivalente		
		universitario	secondario e post secondario	qualifica professionale	universitario	secondario e post secondario	qualifica professionale
<i>Valori assoluti*</i>							
2001	713.560	51.260	228.590	148.930	(1)		
2002	685.890	48.080	182.410	144.470	(1)		
2003	672.470	43.610	178.940	128.030	57.700	188.600	246.900
2004	673.760	56.430	198.740	142.490	67.300	229.300	221.400
2005	647.740	56.910	217.610	130.390	65.400	245.100	217.800
2006	697.180	59.390	236.160	133.670	68.500	258.700	234.700
<i>Valori percentuali</i>							
2001	100,0	7,2	32,0	20,9	(1)		
2002	100,0	7,0	26,6	21,1	(1)		
2003	100,0	6,5	26,6	19,0	8,6	28,0	36,7
2004	100,0	8,4	29,5	21,1	10,0	34,0	32,9
2005	100,0	8,8	33,6	20,1	10,1	37,8	33,6
2006	100,0	8,5	33,9	19,2	9,8	37,1	33,7

*Valori arrotondati alle decine (livelli di istruzione segnalati) e alle centinaia (livelli formativi equivalenti)

(1) Variabile non esistente fino al 2002

Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2001-2006

² Per gli obiettivi assegnati a questo contributo abbiamo estratto dal data-base Excelsior i dati e le tabelle inerenti specificamente alle classi di età giovanili e al titolo di studio, letti naturalmente dentro i *trend* delle assunzioni complessive previste dalle imprese italiane incluse nel campione.

Non va però trascurato il peso del livello della scuola dell'obbligo che, facendo riferimento al 2006, ammonta a ben 267.970 unità, pari al 38,4% delle assunzioni previste³. Si ha conferma quindi di una domanda di lavoro che nel nostro Paese riguarda anche segmenti occupazionali a basso o scarso contenuto professionale e continua quindi in larga misura a richiedere risorse umane sprovviste di qualificazione e bagaglio formativo.

Quanto agli indirizzi di studio privilegiati dalla domanda, soffermandoci sulla rilevazione del 2006, per il livello universitario è l'area economica a prevalere nettamente, seguita da ingegneria elettronica e dell'informazione, dall'indirizzo sanitario e paramedico, da ingegneria industriale e chimico-farmaceutica; mentre per il diploma di scuola secondaria l'indirizzo amministrativo-commerciale è di gran lunga quello più richiesto, seguito da quello meccanico e turistico alberghiero. Per il livello di qualifica professionale, i più gettonati sono il turistico alberghiero, il meccanico, l'amministrativo-commerciale, seguiti dagli indirizzi socio-sanitario e edile.

Analizzando sempre i dati del 2006 e considerando in particolare – per l'obiettivo specifico che tale contributo si propone – i giovani fino a 29 anni, si può mettere in luce il *peso dei giovani sul totale delle assunzioni* previste (tab. 2).

Il dato emergente è che i giovani costituiscono non più del 40% delle assunzioni totali, con una sovra-rappresentazione tra le risorse umane in possesso di diploma e di istruzione professionale e tecnica e una sotto-rappresentazione tra la manodopera con minore bagaglio formativo. È un andamento che si spiega alla luce del più forte investimento formativo delle giovani generazioni e del sempre più consistente tasso di prosecuzione degli studi dopo l'obbligo e quindi del conseguimento di un diploma secondario. Si potrebbe dire, per altro verso, che ai livelli più bassi della domanda di lavoro i giovani “subiscono” maggiormente la concorrenza della forza lavoro più adulta, certamente più povera, in particolare nel nostro Paese, di credenziali formative.

Si possono evincere anche alcuni andamenti significativi con riferimento a settori e comparti del sistema economico. Per quanto riguarda il settore industriale, la domanda di lavoro tende a orientarsi in misura maggiore verso i giovani non ancora trentenni particolarmente nei comparti petrolifero-chimico (qualificati e diplomati), estrazione di minerali (laureati e diplomati in specie), macchine elettroniche (giovani con istruzione professionale-tecnica e diploma). Per contro sono soprattutto il comparto tessile e l'edilizia a registrare un minore addensamento di giovani.

Nel settore dei servizi, invece, questi ultimi vengono soprattutto richiesti nel commercio (dove vengono richiesti i livelli della qualifica e del diploma), nei servizi alle persone (qualifica e istruzione professionale), nel credito e assicurazioni (diplomati e laureati) e nell'informatica e telecomunicazioni (diplomati e laureati). Meno “permeabili” ai giovani *under 30* sono altri comparti terziari come la sanità e l'istruzione e, per altro verso, i servizi

³ Nella tabella 1 tale valore non è indicato, ma si evince ovviamente per differenza.

operativi. Le ragioni sono evidenti se si tiene conto che per i primi due necessita un lungo percorso di accreditamento ed è necessaria una qualificazione affinata in un più lungo percorso professionale, qualità che un giovane non può ancora possedere; nel caso dei servizi operativi, invece, la domanda tende a privilegiare una manodopera più adulta meno scolarizzata e anche meno selettiva.

Tab. 2 - Assunzioni previste dalle imprese di lavoratori under 30 anni sul totale delle richieste. Distribuzione per livello di istruzione nel 2006 (valori percentuali)

	Nessun titolo richiesto (scuola dell'obbligo)	Qualifica professionale regionale	Istruzione professionale e tecnica (3-4 anni)	Diploma superiore (5 anni)	Titolo universitario	Totale
<i>Totale Industria</i>	31,9	35,6	49,3	47,5	43,1	39,3
Ind. alimentari	39,0	52,9	52,7	45,7	56,3	43,1
Ind. tessili, abbigliamento e calzature	25,8	28,5	39,5	42,5	45,4	31,7
Ind. del legno e del mobile	39,0	37,1	48,5	43,8	38,4	41,4
Ind. della carta, della stampa ed editoria	45,0	49,7	58,1	44,5	37,5	46,7
Altre ind. manifatturiere prodotti per la casa	33,0	7,8	42,0	42,2	38,3	36,5
Ind. macchine elettriche/elettroniche	39,7	37,5	61,4	57,5	39,5	49,6
Ind. meccaniche e dei mezzi di trasporto	37,6	39,3	55,3	53,8	47,9	48,7
Estrazione di minerali	30,5	36,1	35,0	64,3	90,7	50,1
Ind. dei metalli	34,9	47,4	49,5	46,1	25,7	40,9
Ind. dei minerali non metalliferi	32,6	33,5	32,7	48,6	38,6	37,0
Ind. petrolifere e chimiche	32,5	51,4	35,4	61,7	48,9	50,6
Ind. delle materie plastiche e della gomma	32,5	44,5	59,0	49,0	47,4	42,1
Produzione di energia, gas e acqua	20,0	33,8	67,7	34,0	26,1	34,7
Costruzioni	28,5	27,9	46,1	42,2	34,0	33,6
<i>Totale servizi</i>	29,3	36,2	42,1	48,2	39,7	39,6
Commercio al dettaglio	45,3	75,8	56,0	55,4	37,3	53,1
Comm./rip. di autoveicoli e motocicli	49,9	55,0	55,0	54,0	29,7	52,3
Commercio all'ingrosso	33,9	57,8	38,2	43,6	33,7	40,6
Alberghi, ristoranti e servizi turistici	35,3	36,4	33,1	44,0	30,3	37,7
Informatica e telecomunicazioni	14,3	7,9	40,6	55,3	47,5	48,7
Servizi avanzati	15,5	20,0	33,5	40,7	54,9	40,7
Trasporti e attività postali	20,2	19,9	25,1	57,1	39,9	34,9
Credito e assicurazioni	9,9	12,1	17,1	59,8	48,3	49,6
Servizi operativi	12,6	5,7	35,9	38,8	34,2	20,3
Istruzione e servizi formativi privati	12,0	30,4	35,5	37,2	18,9	27,5
Sanità e servizi sanitari privati	4,3	12,8	23,4	33,1	28,3	21,6
Altri servizi alle persone	43,6	76,9	64,3	38,1	22,6	49,2
Studi professionali	3,1	-	30,3	48,8	15,1	44,1
TOTALE	30,5	36,0	45,1	48,0	40,7	39,5

Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2006

Una comparazione tra domanda di lavoro totale e domanda rivolta ai giovani disaggregata per settore produttivo e per titolo di studio (tabb. 3a, 3b, 4a, 4b) conferma che il peso dei settori a più forte domanda di lavoro sono anche quelli a più forte domanda di lavoro giovanile. E tuttavia vi sono elementi che meritano una evidenza.

Tab. 3a - Assunzioni previste dalle imprese per livello di istruzione nel 2006
(valori assoluti)

	<i>Nessun titolo richiesto (scuola dell'obbligo)</i>	<i>Qualifica professionale regionale</i>	<i>Istruzione professionale e tecnica (3-4 anni)</i>	<i>Diploma superiore (5 anni)</i>	<i>Tiolo universitario</i>	<i>Totale</i>
<i>Totale Industria</i>	130.345	15.693	36.233	73.901	17.058	273.230
Ind. alimentari	11.352	1.019	1623	4493	789	19.276
Ind. tessili, abbigliamento e calzature	12.023	1.251	2631	4.324	531	20760
Ind. del legno e del mobile	7.725	563	1887	3.579	451	14205
Ind. della carta, della stampa ed editoria	2.151	286	1152	2597	530	6716
Altre ind. manifatturiere prodotti per la casa	1.113	90	324	805	60	2392
Ind. macchine elettriche/elettroniche	3.735	669	2259	6.261	3199	16123
Ind. meccaniche e dei mezzi di trasporto	6.998	1.619	5459	11.440	3.811	29327
Estrazione di minerali	780	133	140	546	281	1880
Ind. dei metalli	15.502	2.360	6338	8.118	1.165	33483
Ind. dei minerali non metalliferi	4.595	433	1270	2286	451	9035
Ind. petrolifere e chimiche	1.419	175	537	3.504	3167	8802
Ind. delle materie plastiche e della gomma	3.324	375	949	1868	424	6940
Produzione di energia, gas e acqua	554	71	430	994	605	2654
Costruzioni	59.074	6.649	11.234	23.086	1.594	101.637
<i>Totale servizi</i>	136.986	31.665	49.850	161.697	42.340	422.538
Commercio al dettaglio	19.330	3.800	12452	30.062	2.549	68.193
Comm./rip. di autoveicoli e motocicli	5.745	1.220	2285	7.055	360	16665
Commercio all'ingrosso	7.125	889	3088	18.157	2.178	31437
Alberghi, ristoranti e servizi turistici	39.779	6.492	11697	25.605	373	83.946
Informatica e telecomunicazioni	1.571	89	522	10.086	4661	16929
Servizi avanzati	3.292	516	1680	11.167	7515	24170
Trasporti e attività postali	18.604	1.435	6089	15.513	1.690	43.331
Credito e assicurazioni	1.482	116	258	8011	8889	18756
Servizi operativi	28.581	2.620	4361	9.457	1.027	46.046
Istruzione e servizi formativi privati	836	270	380	2546	1785	5817
Sanità e servizi sanitari privati	2.369	10.196	2017	6.426	8112	29120
Altri servizi alle persone	8.142	4.011	4955	8.063	1.879	27050
Studi professionali	130	11	66	9549	1322	11078
TOTALE	267.331	47.358	86.083	235.598	59.398	695.768

Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2006

Un importante dato da sottolineare – ai fini dell’oggetto del presente contributo – è la forte domanda di giovani diplomati, che arriva al 41% degli *under 30* (pur se si deve tenere conto con il termine anagrafico *ad quem* utilizzato per l’estrazione dei dati si esclude probabilmente un segmento di giovani laureati ultratrentenni), mentre si ferma al 34% per la popolazione complessiva. Si aggiunga che anche per il livello dell’istruzione professionale e tecnica vi sono valori più elevati tra i giovani (14% contro 12%). La somma tra qualifica professionale regionale e istruzione professionale – due segmenti che, come è noto, dovrebbero unificarsi per costituire un unico sistema dell’istruzione e della formazione professionale regionale – oscilla attorno al 19-20%, un valore in leggero calo rispetto alle rilevazioni degli anni precedenti, e che sembra in qualche modo “schiacciato” tra il crescente orientamento della domanda di lavoro ai diplomati e la richiesta sempre

Tab. 3b - Assunzioni previste dalle imprese di lavoratori under 30 anni per livello di istruzione nel 2006 (valori assoluti)

	Nessun titolo richiesto (scuola dell'obbligo)	Qualifica professionale regionale	Istruzione professionale e tecnica (3-4 anni)	Diploma superiore (5 anni)	Titolo universitario	Totale
<i>Totale Industria</i>	41.590	5.590	17.847	35.082	7.346	107.455
Ind. alimentari	4.422	539	855	2055	444	8315
Ind. tessili, abbigliamento e calzature	3.101	357	1039	1839	241	6577
Ind. del legno e del mobile	3.010	209	915	1568	173	5875
Ind. della carta, della stampa ed editoria	969	142	669	1156	199	3135
Altre ind. manifatturiere prodotti per la casa	367	7	136	340	23	873
Ind. macchine elettriche/elettroniche	1.484	251	1388	3.602	1264	7989
Ind. meccaniche e dei mezzi di trasporto	2.632	637	3020	6.158	1825	14272
Estrazione di minerali	238	48	49	351	255	941
Ind. dei metalli	5.411	1.119	3136	3741	299	13706
Ind. dei minerali non metalliferi	1.497	145	415	1112	174	3343
Ind. petrolifere e chimiche	461	90	190	2162	1548	4451
Ind. delle materie plastiche e della gomma	1.079	167	560	915	201	2922
Produzione di energia, gas e acqua	111	24	291	338	158	922
Costruzioni	16.808	1.855	5184	9.745	542	34134
<i>Totale servizi</i>	40.076	11.457	21.009	77.899	16.821	167.262
Commercio al dettaglio	8.756	2.879	6979	16.668	950	36.232
Comm./rip. di autoveicoli e motocicli	2.868	671	1257	3807	107	8710
Commercio all'ingrosso	2.415	514	1180	7916	734	12759
Alberghi, ristoranti e servizi turistici	14.023	2.362	3871	11.262	113	31.631
Informatica e telecomunicazioni	225	7	212	5579	2216	8239
Servizi avanzati	509	103	563	4540	4125	9840
Trasporti e attività postali	3.763	285	1527	8854	674	15103
Credito e assicurazioni	147	14	44	4794	4295	9294
Servizi operativi	3.615	149	1564	3666	351	9345
Istruzione e servizi formativi privati	100	82	135	948	337	1602
Sanità e servizi sanitari privati	101	1.307	471	2128	2295	6302
Altri servizi alle persone	3.550	3.084	3186	3075	424	13319
Studi professionali	4	0	20	4662	200	4886
TOTALE	81.666	17.047	38.856	112.981	24.167	274.717

Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2006

considerevole delle figure senza alcun titolo oltre l'obbligo, dalle quali peraltro non si è verificato un "travaso" verso figure con almeno la qualifica professionale. Sul versante poi della manodopera senza titoli di studio, si constata peraltro un rovesciamento di pesi: i fabbisogni investono infatti il 29% dei giovani e ben il 38% del totale delle richieste di assunzione. È un dato quest'ultimo certamente rilevante, che ci indica come la maggioranza delle posizioni offerte dal sistema economico continua a non richiedere alcun tipo di qualificazione specifica. Sostanzialmente identico è invece il peso delle richieste di personale laureato (8,8% e 8,5% rispettivamente per il totale delle richieste e per il segmento giovanile).

Se consideriamo la *variabile territoriale*, il Nord-Ovest vanta percentuali più consistenti per la laurea (11,8%, con il Sud fermo al 5,5%); più equilibrata ed omogenea è invece la quota di diplomati e qualificati nelle macroaree del Paese. La *classe dimensionale delle imprese* fa registrare una do-

manda di laureati nelle aziende più grandi (sopra 250 addetti), una distribuzione di diplomati uniforme, e una domanda di personale con qualifica professionale che cresce al crescere della dimensione dell'impresa (peraltro, l'addetto che opera in una grande impresa ha quasi cinque volte più probabilità di ricevere un'ulteriore formazione di un collega assunto in una piccola impresa (Ministero del lavoro, Unioncamere 2006).

Tab. 4a - Assunzioni previste dalle imprese per livello di istruzione nel 2006 (composizione percentuale per riga)

	Nessun titolo richiesto (scuola dell'obbligo)	Qualifica professionale regionale	Istruzione professionale e tecnica (3-4 anni)	Diploma superiore (5 anni)	Titolo universitario	Totale
<i>Totale Industria</i>	47,7	5,7	13,3	27,0	6,2	100,0
Ind. alimentari	58,9	5,3	8,4	23,3	4,1	100,0
Ind. tessili, abbigliamento e calzature	57,9	6,0	12,7	20,8	2,6	100,0
Ind. del legno e del mobile	54,4	4,0	13,3	25,2	3,2	100,0
Ind. della carta, della stampa ed editoria	32,0	4,3	17,2	38,7	7,9	100,0
Altre ind. manifatturiere prodotti per la casa	46,5	3,8	13,5	33,7	2,5	100,0
Ind. macchine elettriche/elettroniche	23,2	4,1	14,0	38,8	19,8	100,0
Ind. meccaniche e dei mezzi di trasporto	23,9	5,5	18,6	39,0	13,0	100,0
Estrazione di minerali	41,5	7,1	7,4	29,0	14,9	100,0
Ind. dei metalli	46,3	7,0	18,9	24,2	3,5	100,0
Ind. dei minerali non metalliferi	50,9	4,8	14,1	25,3	5,0	100,0
Ind. petrolifere e chimiche	16,1	2,0	6,1	39,8	36,0	100,0
Ind. delle materie plastiche e della gomma	47,9	5,4	13,7	26,9	6,1	100,0
Produzione di energia, gas e acqua	20,9	2,7	16,2	37,5	22,8	100,0
Costruzioni	58,1	6,5	11,1	22,7	1,6	100,0
<i>Totale servizi</i>	32,4	7,5	11,8	38,3	10,0	100,0
Commercio al dettaglio	28,3	5,6	18,3	44,1	3,7	100,0
Comm./rip. di autoveicoli e motocicli	34,5	7,3	13,7	42,3	2,2	100,0
Commercio all'ingrosso	22,7	2,8	9,8	57,8	6,9	100,0
Alberghi, ristoranti e servizi turistici	47,4	7,7	13,9	30,5	0,4	100,0
Informatica e telecomunicazioni	9,3	0,5	3,1	59,6	27,5	100,0
Servizi avanzati	13,6	2,1	7,0	46,2	31,1	100,0
Trasporti e attività postali	42,9	3,3	14,1	35,8	3,9	100,0
Credito e assicurazioni	7,9	0,6	1,4	42,7	47,4	100,0
Servizi operativi	62,1	5,7	9,5	20,5	2,2	100,0
Istruzione e servizi formativi privati	14,4	4,6	6,5	43,8	30,7	100,0
Sanità e servizi sanitari privati	8,1	35,0	6,9	22,1	27,9	100,0
Altri servizi alle persone	30,1	14,8	18,3	29,8	6,9	100,0
Studi professionali	1,2	0,1	0,6	86,2	11,9	100,0
TOTALE	38,4	6,8	12,4	33,9	8,5	100,0

Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2006

Ritornando alla distribuzione per settore e comparti, diplomati e giovani con istruzione professionale-tecnica tendono ad essere sovra-rappresentati nell'industria; i primi particolarmente nelle imprese petrolifere e chimiche, meccaniche ed elettriche-elettroniche, i secondi in quelle della produzione energia, gas e acqua, metalli, meccaniche, carta e stampa. Nel settore dei servizi si osservano, invece, questi casi di sovra-rappresentazione rispetto alla media dell'intero settore terziario:

- nei servizi sanitari e alla persona si hanno livelli superiori per i giovani con qualifica regionale;
- sempre nei servizi alla persona i giovani con istruzione tecnica e professionale;
- nel commercio all'ingrosso e nell'informatica e telecomunicazioni i giovani diplomati;
- nei comparti del credito, servizi avanzati, informatica e telecomunicazioni, sanità e istruzione i giovani laureati.

Tab. 4b - Assunzioni previste dalle imprese di lavoratori under 30 anni per livello di istruzione nel 2006 (composizione percentuale per riga)

	Nessun titolo richiesto (scuola dell'obbligo)	Qualifica professionale regionale	Istruzione professionale e tecnica (3-4 anni)	Diploma superiore (5 anni)	Titolo universitario	Totale
<i>Totale Industria</i>	38,7	5,2	16,6	32,6	6,8	100,0
Ind. alimentari	53,2	6,5	10,3	24,7	5,3	100,0
Ind. tessili, abbigliamento e calzature	47,1	5,4	15,8	28,0	3,7	100,0
Ind. del legno e del mobile	51,2	3,6	15,6	26,7	2,9	100,0
Ind. della carta, della stampa ed editoria	30,9	4,5	21,3	36,9	6,3	100,0
Altre ind. manifatturiere prodotti per la casa	42,0	0,8	15,6	38,9	2,6	100,0
Ind. macchine elettriche/elettroniche	18,6	3,1	17,4	45,1	15,8	100,0
Ind. meccaniche e dei mezzi di trasporto	18,4	4,5	21,2	43,1	12,8	100,0
Estrazione di minerali	25,3	5,1	5,2	37,3	27,1	100,0
Ind. dei metalli	39,5	8,2	22,9	27,3	2,2	100,0
Ind. dei minerali non metalliferi	44,8	4,3	12,4	33,3	5,2	100,0
Ind. petrolifere e chimiche	10,4	2,0	4,3	48,6	34,8	100,0
Ind. delle materie plastiche e della gomma	36,9	5,7	19,2	31,3	6,9	100,0
Produzione di energia, gas e acqua	12,0	2,6	31,6	36,7	17,1	100,0
Costruzioni	49,2	5,4	15,2	28,5	1,6	100,0
<i>Totale servizi</i>	24,0	6,8	12,6	46,6	10,1	100,0
Commercio al dettaglio	24,2	7,9	19,3	46,0	2,6	100,0
Comm./rip. di autoveicoli e motocicli	32,9	7,7	14,4	43,7	1,2	100,0
Commercio all'ingrosso	18,9	4,0	9,2	62,0	5,8	100,0
Alberghi, ristoranti e servizi turistici	44,3	7,5	12,2	35,6	0,4	100,0
Informatica e telecomunicazioni	2,7	0,1	2,6	67,7	26,9	100,0
Servizi avanzati	5,2	1,0	5,7	46,1	41,9	100,0
Trasporti e attività postali	24,9	1,9	10,1	58,6	4,5	100,0
Credito e assicurazioni	1,6	0,2	0,5	51,6	46,2	100,0
Servizi operativi	38,7	1,6	16,7	39,2	3,8	100,0
Istruzione e servizi formativi privati	6,2	5,1	8,4	59,2	21,0	100,0
Sanità e servizi sanitari privati	1,6	20,7	7,5	33,8	36,4	100,0
Altri servizi alle persone	26,7	23,2	23,9	23,1	3,2	100,0
Studi professionali	0,1	-	0,4	95,4	4,1	100,0
TOTALE	29,7	6,2	14,1	41,1	8,8	100,0

Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2006

Con riferimento sempre al 2006, possiamo ricavare un'ulteriore serie di indicazioni dalla disaggregazione della popolazione complessiva e dei giovani *under 30* per titolo di studio e *secondo i gruppi professionali* (tabb. 5a, 5b). Oggetto di ricerca da parte del sistema produttivo italiano sono principalmente – come da anni mettono in luce i risultati sia dell'indagine Excel-

sior sia di altre rilevazioni – le professioni relative alle vendite e ai servizi alle famiglie e le figure degli operai specializzati, seguite però dal cospicuo aggregato del personale non qualificato. Gli stessi andamenti caratterizzano sostanzialmente anche il campione dei giovani, con qualche significativa differenza, ovvero: al minore peso del personale non qualificato, corrisponde invece la più consistente richiesta di altre figure quali le professioni esecutive relative all'amministrazione e alla gestione, i conduttori di impianti, operatori macchinari e operai montaggio industriale, e le professioni tecniche.

Tab. 5a - Assunzioni totali e di lavoratori under 30 anni previste dalle imprese per titolo di studio e gruppi professionali nel 2006 (valori assoluti)

	Nessun titolo richiesto (scuola dell'obbligo)	Qualifica professionale regionale	Istruzione professionale e tecnica (3-4 anni)	Diploma superiore (5 anni)	Titolo universitario	Totale
<i>Assunzioni totali</i>						
Dirigenti e direttori	0	0	0	462	1.228	1.690
Professioni intellettuali scientifiche e di elevata specializzazione	0	35	102	7.424	21.286	28.847
Professioni tecniche	39	126	2.394	49.515	27.824	79.898
Professioni esecutive relative all'amministrazione e alla gestione	72	237	2.552	53.442	9.029	65.332
Professioni relative alle vendite ed ai servizi per le famiglie	57.732	23.210	29.168	61.386	31	171.527
Lavoratori specializzati nell'agricoltura e nella pesca	984	213	111	67	0	1.375
Operai specializzati	79.206	11.147	22.379	25.413	0	138.145
Conduttori impianti, operatori macchinari e operai montaggio industr.	57.718	4.869	14.619	20.164	0	97.370
Personale non qualificato	71.580	7.521	14.758	17.725	0	111.584
Totale	267.331	47.358	86.083	235.598	59.398	695.768
<i>Assunzioni under 30</i>						
Dirigenti e direttori	0	0	0	70	112	182
Professioni intellettuali scientifiche e di elevata specializzazione	0	35	20	2.986	8.571	11.612
Professioni tecniche	30	27	1.059	20.203	10.656	31.975
Professioni esecutive relative all'amministrazione e alla gestione	21	59	1.366	29.585	4.822	35.853
Professioni relative alle vendite ed ai servizi per le famiglie	27.037	8.980	13.159	30.064	6	79.246
Lavoratori specializzati nell'agricoltura e nella pesca	60	55	1	0	0	116
Operai specializzati	24.838	4.314	11.032	11.811	0	51.995
Conduttori impianti, operatori macchinari e operai montaggio industr.	15.305	1.532	6.565	9.684	0	33.086
Personale non qualificato	14.375	2.045	5.654	8.578	0	30.652
Totale	81.666	17.047	38.856	112.981	24.167	274.717

Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2006

Si tratta di fabbisogni professionali che rispecchiano le indicazioni sui comparti di inserimento lavorativo già fornite e che riflettono le richieste in termini di livello formativo sopra commentate. Infatti le tabelle 5a-5b confermano una diretta correlazione tra figura professionale e titolo di studio richiesto, nel senso che i livelli formativi crescono insieme con la qualificazione professionale delle mansioni cercate. Per cui il titolo universitario riguarda le figure di più alto profilo professionale (i primi tre gruppi con l'aggiunta, soprattutto per i giovani, del personale esecutivo addetto all'amministrazione e gestione); il diploma interessa le posizioni intermedie della scala professionale; e la qualifica professionale le posizioni medio-basse legate ai

profili operai sia nell'industria che nel terziario. La forza lavoro sprovvista di formazione va ad occupare una serie nutrita di posizioni professionali, la metà inferiore della scala, ovvero dalle figure addette alla vendita scendendo fino alle mansioni non qualificate (dove tuttavia, come detto, si addensa un minor numero di giovani).

Tab. 5b - Assunzioni totali e di lavoratori under 30 anni previste dalle imprese per titolo di studio e gruppi professionali nel 2006 (composizione percentuale)

	Nessun titolo richiesto (scuola dell'obbligo)	Qualifica professionale regionale	Istruzione professionale e tecnica (3-4 anni)	Diploma superiore (5 anni)	Titolo universitario	Totale
<i>Assunzioni totali</i>						
Dirigenti e direttori	-	-	-	0,2	2,1	0,2
Professioni intellettuali scientifiche e di elevata specializzazione	-	0,1	0,1	3,2	35,8	4,1
Professioni tecniche	-	0,3	2,8	21,0	46,8	11,5
Professioni esecutive relative all'amministrazione e alla gestione	-	0,5	3,0	22,7	15,2	9,4
Professioni relative alle vendite ed ai servizi per le famiglie	21,6	49,0	33,9	26,1	0,1	24,7
Lavoratori specializzati nell'agricoltura e nella pesca	0,4	0,4	0,1	-	-	0,2
Operai specializzati	29,6	23,5	26,0	10,8	-	19,9
Conduttori impianti, operatori macchinari e operai montaggio industr.	21,6	10,3	17,0	8,6	-	14,0
Personale non qualificato	26,8	15,9	17,1	7,5	-	16,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Assunzioni under 30</i>						
Dirigenti e direttori	-	-	-	0,1	0,5	0,1
Professioni intellettuali scientifiche e di elevata specializzazione	-	0,2	0,1	2,6	35,5	4,2
Professioni tecniche	-	0,2	2,7	17,9	44,1	11,6
Professioni esecutive relative all'amministrazione e alla gestione	-	0,3	3,5	26,2	20,0	13,1
Professioni relative alle vendite ed ai servizi per le famiglie	33,1	52,7	33,9	26,6	-	28,8
Lavoratori specializzati nell'agricoltura e nella pesca	0,1	0,3	-	-	-	-
Operai specializzati	30,4	25,3	28,4	10,5	-	18,9
Conduttori impianti, operatori macchinari e operai montaggio industr.	18,7	9,0	16,9	8,6	-	12,0
Personale non qualificato	17,6	12,0	14,6	7,6	-	11,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2006

L'“effetto Matteo” – secondo il quale, nella logica suggerita dal testo evangelico, la formazione, come la ricchezza, tende a “cadere verso l'alto”, ossia si accumula e si accresce di più proprio dove c'è già, per cui laddove c'è formazione va ulteriore formazione (Gazier 2003) – trova conferma nei dati della tabella 6. Se ai giovani sono richieste più largamente sia conoscenze informatiche sia conoscenze linguistiche, è agli stessi giovani che si indirizza maggiormente anche la ulteriore richiesta di formazione tramite corsi (28% a fronte del 23% per l'intero campione). Ma, appunto, ciò che rileva sottolineare è che questo investimento in ulteriore formazione è correlato direttamente con il titolo di studio dei giovani in uscita dal sistema scolastico, e quindi cresce al crescere del livello formativo. Per cui i laureati, in particolare giovani (oltre la metà), sono le risorse umane su cui si investe

decisamente di più in termini di corsi. Un segmento non trascurabile di forza lavoro con qualifica e istruzione professionale (circa un terzo per ciascun livello) è ugualmente interessato da richiesta di attività formative; mentre i diplomati si presentano meno coinvolti.

Si tratta di un andamento che, se per un verso può essere letto come un investimento nelle risorse umane più qualificate, per l'altro denota un decrescente investimento sulle risorse umane meno qualificate e prive di credenziali formative. Il quadro non cambia infatti se, invece della domanda di formazione strutturata in attività corsuali, consideriamo la richiesta di formazione iniziale *tout court* (che è soprattutto una formazione *on the job*, poco strutturata e svolta nel contesto lavorativo): le rilevazioni degli ultimi anni mettono in luce la tendenza delle imprese a ridurre comunque al minimo la qualificazione formale offerta alle persone senza titolo di studio. Più precisamente, riferendosi alla formazione iniziale, si conferma il collegamento fra livello di studio e possibilità di ricevere ulteriore formazione nei primi passi del percorso professionale; infatti, stando alle ultime tre rilevazioni (anni 2004, 2005, 2006) i laureati aumentano di poco, i diplomati anche (pur con andamenti non lineari), le persone prive di titolo di studio calano di dieci punti, mentre i qualificati della formazione professionale aumentano in modo graduale e in apparenza sistematico, costituendo la sola e interessante eccezione (Ministero del lavoro, Unioncamere 2006).

Tab. 6 - Assunzioni totali e di lavoratori under 30 anni previste dalle imprese per titolo di studio e richiesta di formazione, di competenze informatiche e di conoscenza della lingua inglese (valori percentuali sul totale)

	TOTALE (v.a.)	di cui (percentuale su Totale)				
		Richiesta formazione con corsi	Richiesta conoscenza informa- tica da utilizzatore	Richiesta conoscenza informatica da program- matore	Totale richieste conoscenza informatica	Richiesta conoscenza lingua inglese
<i>Totale assunzioni</i>						
Nessun titolo richiesto (scuola dell'obbligo)	267.331	12,2	4,9	0,4	5,3	5
Qualifica professionale regionale	47.358	29,5	5,4	0,7	6,1	3,2
Istruzione professionale e tecnica (3-4 anni)	86.083	29,3	19,4	0,6	19,9	7,9
Diploma superiore (5 anni)	235.598	24,4	56,3	2,1	58,4	25,2
Titolo universitario	59.398	47,7	78	10,4	88,4	53,6
TOTALE	695.768	22,7	30,4	1,9	32,2	16,3
<i>Assunzioni under 30</i>						
Nessun titolo richiesto (scuola dell'obbligo)	81.666	15,4	7,9	0,4	8,4	6,2
Qualifica professionale regionale	17.047	28,8	7,2	0,4	7,6	5,8
Istruzione professionale e tecnica (3-4 anni)	38.856	34,5	21,2	0,7	21,8	8,5
Diploma superiore (5 anni)	112.981	29,5	59,8	2,5	62,3	27
Titolo universitario	24.167	55,8	81,5	11,9	93,4	57,5
TOTALE	274.717	28,3	37,6	2,3	39,9	19,6

Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2006

Il quadro si arricchisce rilevando le assunzioni per le quali si prevede una formazione iniziale con corsi *secondo la distribuzione per classi di età*, e vedendo il *trend* delle previsioni negli ultimi tre anni. La tabella 7 mostra per la fascia di età degli *under 30* da noi considerata due andamenti differenziati; per i più giovani (fino a 24 anni) un deciso disinvestimento negli ultimi anni, che è comune però a tutte le altre fasce di età e al campione considerato nel suo complesso. Dove poi il disinvestimento si fa ancora più pesante è la forza lavoro più adulta, superiore cioè ai 35 anni; il che conferma il minore investimento formativo operato in questi anni dal sistema produttivo italiano, come sempre avviene quando le imprese attraversano un momento di congiuntura economica difficile, che porta a ridurre le spese sul versante della formazione. L'eccezione è parzialmente costituita dalla fascia 25-29 anni di età che rientra nel segmento anagrafico da noi considerato, dove l'investimento su una formazione iniziale strutturata sembra sostanzialmente tenere anche negli ultimi anni. È presumibilmente la fascia dei neolaureati, magari al primo impiego, su cui, come si è visto, si indirizzano ancora più diffusamente le risorse per la formazione; ma il dato potrebbe anche rispecchiare la domanda indirizzata al personale con livelli formativi più bassi (diploma e qualifica professionale) che è richiesto per ricoprire posizioni vacanti per *turnover* o mobilità professionale.

Naturalmente tali andamenti, che riguardano la formazione più strutturata tramite veri e propri corsi, devono essere letti all'interno delle strategie e degli orientamenti delle imprese, che tendono, come è noto, a privilegiare una formazione con modalità più destrutturate e informali; non a caso, la quota più elevata di formazione prevista è limitata all'affiancamento, che nelle ultime due rilevazioni interessa quasi un assunto su due ed è quindi la modalità normale di qualificazione sul lavoro.

Tab. 7 - *Assunzioni di cui si prevede una formazione iniziale con corsi, per classi di età. Indagini 2004, 2005 e 2006 (valori percentuali su totale per classi di età)*

	<i>fino a 24 anni</i>	<i>25-29 anni</i>	<i>30-34 anni</i>	<i>35 anni e oltre</i>	<i>età non rilevante</i>	<i>Totale</i>
2004	35,2	32,0	25,3	27,8	20,9	27,4
2005	27,2	33,9	19,5	19,9	21,7	25,1
2006	22,0	31,9	18,8	13,5	20,5	22,7

Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2006

Il bagaglio formativo portato in dote come si correla con la modalità contrattuale di inserimento nel mondo del lavoro? Le tabb. 8a-8b offrono un riscontro all'interrogativo posto, che riecheggia un dibattito aperto in questi anni circa la capacità della formazione di fornire maggiore occupabilità e più specificatamente di offrire protezione da un'eccessiva instabilità del lavoro. Intanto il quadro generale dà conto di un universo giovanile più coinvolto – come era da attendersi – nelle richieste di assunzione con contratto di apprendistato e con contratti atipici.

In questo quadro però spicca il fatto che coloro che sono in possesso di una laurea (i giovani e, ancor di più, gli adulti, come è naturale) siano interessati in misura cospicua da richieste di assunzione con contratto a tempo indeterminato, anche se non manca un piccolo segmento di giovani laureati chiamati a svolgere lavori con rapporti atipici (un fenomeno, quest'ultimo, atteso e confermato da numerose ricerche, che segnala un percorso di inserimento lavorativo graduale e in qualche caso lento, e tuttavia aperto ad attività lavorative che prevedono soluzioni contrattuali flessibili, come tappa verso un approdo alla stabilità).

Tab. 8a - Assunzioni totali e di lavoratori under 30 anni previste dalle imprese per titolo di studio e per tipo di contratto nel 2006 (valori assoluti)

	Assunti a tempo indeterminato	Assunti a tempo determinato	Assunti come apprendisti	Assunti con altri contratti	TOTALE
<i>Totale assunzioni</i>					
Nessun titolo richiesto (scuola dell'obbligo)	124.250	114.289	25.170	3.622	267.331
Qualifica professionale regionale	18.923	21.841	4.757	1.837	47.358
Istruzione professionale e tecnica (3-4 anni)	36.566	36.765	10.462	2.290	86.083
Diploma superiore (5 anni)	105.497	96.012	24.383	9.706	235.598
Titolo universitario	36.876	16.709	2.103	3.710	59.398
TOTALE	322.112	285.616	66.875	21.165	695.768
<i>Assunzioni under 30</i>					
Nessun titolo richiesto (scuola dell'obbligo)	28.870	27.935	22.930	1.931	81.666
Qualifica professionale regionale	5.232	6.082	4.306	1.427	17.047
Istruzione professionale e tecnica (3-4 anni)	12.788	15.055	9.569	1.444	38.856
Diploma superiore (5 anni)	42.052	41.048	22.451	7.430	112.981
Titolo universitario	13.186	6.179	1.765	3.037	24.167
TOTALE	102.128	96.299	61.021	15.269	274.717

Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2006

Tab. 8b - Assunzioni totali e di lavoratori under 30 anni previste dalle imprese per titolo di studio e per tipo di contratto nel 2006 (composizione percentuale per riga)

	Assunti a tempo indeterminato	Assunti a tempo determinato	Assunti come apprendisti	Assunti con altri contratti	TOTALE
<i>Totale assunzioni</i>					
Nessun titolo richiesto (scuola dell'obbligo)	46,5	42,8	9,4	1,4	100,0
Qualifica professionale regionale	40,0	46,1	10,0	3,9	100,0
Istruzione professionale e tecnica (3-4 anni)	42,5	42,7	12,2	2,7	100,0
Diploma superiore (5 anni)	44,8	40,8	10,3	4,1	100,0
Titolo universitario	62,1	28,1	3,5	6,2	100,0
TOTALE	46,3	41,1	9,6	3,0	100,0
<i>Assunzioni under 30</i>					
Nessun titolo richiesto (scuola dell'obbligo)	35,4	34,2	28,1	2,4	100,0
Qualifica professionale regionale	30,7	35,7	25,3	8,4	100,0
Istruzione professionale e tecnica (3-4 anni)	32,9	38,7	24,6	3,7	100,0
Diploma superiore (5 anni)	37,2	36,3	19,9	6,6	100,0
Titolo universitario	54,6	25,6	7,3	12,6	100,0
TOTALE	37,2	35,1	22,2	5,6	100,0

Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2006

Forme più differenziate in termini di contratto di ingresso nel mondo del lavoro connotano il diploma secondario e, ancor più, la qualifica e l'istruzione professionale; livelli questi che tuttavia si ripartiscono prevalentemente tra tempo indeterminato e determinato, con però una richiesta molto significativa di inserimento tramite contratto di apprendistato.

Il quadro tracciato mette in evidenza un processo di differenziazione della domanda di lavoro e rivela ombre e luci, con spinte professionalizzanti accanto a fenomeni di dequalificazione, con significative attenzioni alla risorsa formativa che convivono con disinvestimenti preoccupanti. Si potrebbe sostenere che l'incontro domanda offerta metta in luce l'esistenza di *mismatch* che rendono difficile per le imprese l'approvvigionamento delle risorse umane di cui necessitano; emergono fenomeni che definiscono almeno tre scenari (Lodigiani 2005):

- a) ai livelli più bassi l'esigenza di personale con una qualifica professionale si scontra con la difficoltà di trovare giovani disposti a coprire mansioni giudicate poco gratificanti (socialmente prima che professionalmente);
- b) ai livelli più alti si rischia il paradosso di una concorrenza tra diplomati e laureati che spinge questi ultimi a candidarsi per mansioni per le quali sono sovraqualificati; concorrenza alimentata dalle stesse imprese che, di fronte all'eccesso di offerta per determinati sbocchi, puntano sulle risorse più istruite, pur finendo per non utilizzarne appieno la preparazione (con un effetto di "rincorsa" tra domanda e offerta di lavoro, che rischia peraltro di spiazzare chi è senza credenziali formative);
- c) l'offerta di lavoro tende a interpretare l'esigenza delle imprese di personale maggiormente qualificato come l'imperativo a inseguire titoli di studio più elevati, con il risultato di sviluppare spesso aspettative lavorative non corrispondenti alle effettive richieste delle imprese.

Peraltro la segmentazione del mercato del lavoro finisce per riverberarsi sul sistema formativo, e ambedue i sistemi (produttivo e formativo) rischiano di rimanere ancorati a due limiti strutturali: la difficoltà di creare posti di lavoro di qualità, che valorizzi appieno il capitale umano formato ed eviti fenomeni di spreco; l'incapacità di sviluppare un sistema di istruzione e formazione eterogeneo e differenziato, nel quale coesistano diversi percorsi ben riconoscibili, diversificati per impostazione e finalità, ma egualmente legittimati socialmente, che rispondano alla massificazione della domanda di formazione e istruzione e che soddisfino l'esigenza di manodopera del sistema produttivo, frammentata e dispersa sull'intera struttura occupazionale.

3. IL RUOLO DELLA FORMAZIONE NELLA SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA E DEL RISCHIO

È stato messo ampiamente in luce in questi anni il ruolo della formazione dentro un contesto in cambiamento, nel quadro di quella sfida della qualità e della qualificazione delle risorse umane che assume un significato in qualche modo centrale. È importante comunque essere pienamente

consci della verità e dei rischi sottesi a questa affermazione, sulla quale tutti convengono ma che appare paradossalmente indebolita, al limite depotenziata del suo indubbio valore, proprio dall'eccessiva enfasi e da una certa dose di retorica e ritualismo con cui ormai viene affacciata. Comunque non vi è dubbio circa la forte rilevanza assunta dalla formazione, la quale assume oggi nuovi significati, per entrare nel mercato del lavoro e per essere sempre in condizione di potervi "navigare", atteso che la navigazione comporta numerosi cambiamenti di rotta, tra lavoro e formazione, tra lavoro e lavoro, tra lavoro e non lavoro, tra lavoro e attività extralavorative. Sono gli stessi organismi internazionali quali UE, OCDE, ILO, UNESCO che condividono la centralità assegnata alla formazione e da tempo ripropongono tale imperativo (Barabaschi 2005).

In questi ultimi anni – come è stato opportunamente osservato (Lodigiani 2001) – smorzatisi i toni del dibattito tra *upskilling* e *deskilling* che ha caratterizzato la riflessione sociologica dei decenni scorsi in merito alle conseguenze dei mutamenti del lavoro e della tecnologia sulla qualificazione della manodopera, larga parte della letteratura scientifica tende a condividere l'idea che l'emergere dei modelli produttivi postfordisti, l'innovazione delle forme di organizzazione e divisione del lavoro e, insieme, la diffusione delle innovazioni informatiche e microelettroniche determinino – seppur in modo non univoco – un innalzamento dei livelli di istruzione e di competenze richiesti al momento dell'ingresso nel mondo del lavoro. La domanda di lavoro risulta maggiormente selettiva, richiede manodopera più istruita e preparata, dotata di un certo livello di conoscenze di base anche nelle posizioni basse della struttura occupazionale, benché non tutte ne siano coinvolte in eguale misura (come i dati proposti nel paragrafo precedente hanno, almeno in parte, documentato).

Inoltre, la cosiddetta società della conoscenza vede come indispensabile il possesso di alcune risorse fondamentali: l'informazione e la formazione – in una parola, il capitale culturale – divengono risorse cruciali, rispetto alle quali si ridefiniscono le stesse disuguaglianze tra i gruppi e gli individui (più e oltre la sola ricchezza economica e materiale). La formazione – lo si è ripetuto a proposito e a sproposito in questi anni – costituisce una risorsa preziosa in contesti socio-economici avanzati, una chiave per lo sviluppo e una risorsa in chiave lavorativa e non. Il capitale culturale – acquisito tramite vicinanza informale ai valori culturali degli ambienti di origine e tramite formali percorsi formativi nelle istituzioni educative – fornisce le competenze necessarie per riconoscere e praticare le forme culturali considerate legittime per la cerchia sociale con cui ci si identifica. E rappresenta senza dubbio un fattore rilevante per favorire processi di mobilità e di crescita professionale e per un inserimento nei segmenti più qualificati del mercato del lavoro, evitando di rimanere intrappolati nelle aree più dequalificate dell'occupazione (Zucchetti, Zanfrini, Lodigiani 2000).

Il vero valore aggiunto di moderne *policies* per gli attuali mercati del lavoro è costituito pertanto dalle politiche formative, se è vero che la formazione si situa al cuore delle politiche attive del lavoro e che essa costituisce

un nuovo aspetto dei diritti di cittadinanza e lo strumento principe di inclusione sociale. L'obiettivo è di innescare e sostenere il circolo virtuoso tra qualità della formazione (e del raccordo tra formazione e lavoro) e migliore occupabilità. Sul versante delle politiche formative, sembrano interessanti alcune proposte e idee avanzate in questi anni, a partire da un diverso modo di vedere la formazione stessa: quest'ultima (iniziale, di base, professionale, continua) non è bene privato, ma è *bene pubblico*, nel senso precisamente che le sue strutture organizzative sono caratterizzate da modelli cooperativi. La formazione si trova, infatti, allo snodo delle responsabilità dei diversi soggetti locali; essa è al centro di interessi e strategie locali molteplici e differenti: quelli aziendali, improntati alla razionalità economica e all'efficienza; quelli pubblici, mirati al sostegno alle fasce deboli; quelli sindacali, orientati alla tutela degli associati; quelli individuali, finalizzati all'emancipazione e alla promozione sociale e lavorativa (Lodigiani 1999).

Dal versante dell'esperienza del singolo lavoratore "nomade" tra molteplici lavori, si presenta il problema della cumulabilità e certificazione delle competenze acquisite. In questa prospettiva è interessante la proposta di un "conto formazione individuale", sul quale verrebbero cumulati, in proporzione ai periodi di occupazione, i crediti da spendere in attività di formazione presso enti pubblici o privati convenzionati e/o accreditati durante i periodi di non occupazione o nel tempo contrattualmente previsto per l'aggiornamento professionale. Mi pare utile, poi, cominciare a ragionare nei termini di un "fondo comune di manodopera", che le imprese potrebbero attivare se si collocassero in un'ottica di medio periodo e se investissero più largamente nella formazione delle risorse umane, creando così un fondo ampio di manodopera da cui tutte le imprese potrebbero attingere e trarre beneficio (superando quindi una situazione di scarsità in cui l'impresa non può che sottrarre a un'altra impresa le risorse umane di cui necessita).

Una siffatta prospettiva fa propria l'accezione della formazione come *bene collettivo*, ovvero come patrimonio e interesse delle parti sociali. Il diffondersi della conoscenza come fattore produttivo e lo sviluppo della dimensione cognitiva del lavoro rendono la professionalizzazione una ricchezza da sviluppare: richiede investimenti *ad hoc* in conoscenza, ricerca, formazione delle persone. Ma chi si assume il rischio (e il costo) di investire sul suo sviluppo? Se, come ricorda Rullani (2004), il sapere non è più "appropriabile" come un tempo da parte delle aziende, è sempre meno *firm specific*, spendibile solo nel contesto costruito dall'organizzazione aziendale, ma è trasferibile e vendibile, sempre meno legato all'organizzazione che lo ha prodotto; se la logica della nuova economia industriale è la logica delle reti, una parte rilevante del sapere – compreso quello del lavoratore – è trasferibile, vendibile al di là del contesto in cui si forma (tanto più se il lavoratore è flessibile), allora l'aziendalizzazione della conoscenza non funziona più e dunque l'investimento in formazione diventa un rischio maggiore che in passato.

Se tale rischio è riversato solo sul lavoratore, è evidente che il suo investimento sarà proporzionale alla "garanzia" di veder fruttare tale investimento in termini occupazionali, professionali, remunerativi e determina ri-

schi di marginalizzazione ed esclusione per quanti hanno minori possibilità di investire. Se il rischio è riversato solo sulle imprese, rischia di prevalere un'ottica di breve periodo che porta a minimizzare i costi (mentre questi sono investimenti il cui ritorno è valutabile solo nel lungo). Da parte dell'impresa prevale infatti il timore di investire risorse proprie per far crescere una forza lavoro che verrà poi sfruttata da altri e ciò porta a privilegiare un comportamento opportunistico, di breve periodo, con conseguenze che vanno al di là dei confini della singola azienda: se anche le imprese concorrenti assumono una strategia analoga, il rischio è di produrre nel tempo una cronica carenza di manodopera adeguatamente qualificata.

Peraltro proprio il sistema produttivo italiano fa registrare un ritardo nell'adozione di modelli organizzativi e gestionali orientati all'economia della conoscenza in cui fattori quali la creatività, l'inventiva e la capacità di sviluppare e applicare nuove competenze costituiscono il principale vantaggio competitivo sul quale far leva nel lungo periodo. Non a caso esiste in Italia – come i *trend* commentati nel paragrafo precedente hanno confermato e come testimoniano i casi emblematici dei giovani laureati e anche delle donne disoccupate (Zucchetti, Lodigiani 2002; Zucchetti, Zanfrini 2003) – un problema di qualità della domanda di lavoro, ovvero della disponibilità sul mercato del lavoro di posti di lavoro qualificati, dato che le imprese non sembrerebbero riuscire ad esprimere una domanda consistente per profili lavorativi qualificati. Come è evidente, le caratteristiche strutturali del nostro sistema economico, basato in larga misura sulle piccole e piccolissime imprese e su produzioni a tecnologia matura, accanto alle scelte che vengono effettuate in termini di strategie aziendali, non hanno favorito in passato e non favoriscono attualmente un deciso investimento sulle risorse umane altamente qualificate. Per altro verso, la limitatezza di prospettive occupazionali condiziona negativamente le scelte dei giovani, i quali non investono decisamente sui percorsi di studio; anzi, l'accesso ai corsi di studio superiori talvolta è motivato, più che dall'interesse verso gli studi o dalle prospettive di occupazione più qualificata, dalla mancanza di occupazione con il titolo posseduto. In sostanza, ciò che sembra mancare, da parte dei giovani e delle imprese, è precisamente una forte idea di investimento sul proprio e altrui capitale di competenze (Colasanto 2005).

Il salto da compiere, invece, è quello di riconoscere nella formazione un *bene collettivo*, nella nota definizione di Streeck (1988, 1994). Naturalmente non basta auspicare che un simile mutamento di prospettiva avvenga in modo spontaneo: la sua fattibilità dipende anche dal contesto istituzionale, politico e sociale, e dalle politiche pubbliche, nella misura in cui siano in grado di indurre le imprese a investire nella formazione, guardando oltre i costi immediati che essa comporta. In entrambi i casi, comunque – che il rischio sia riversato solo sul lavoratore oppure esclusivamente sull'impresa – di fatto produce un sottoinvestimento in formazione che nuoce alla competitività dell'intero sistema produttivo. Quello che occorre, semmai, è un sistema di politiche formative che sostenga entrambi, lavoratori (con un appropriato sistema di tutele) e imprese (con incentivi adeguati).

C'è ragione di ritenere che questa possa essere l'occasione per stringere – specificamente a livello locale – un patto formativo tra impresa e soggetti che lavorano. La formazione costituisce il fattore più rilevante ai fini del miglioramento e mantenimento dell'occupabilità dei soggetti sul mercato del lavoro: se da parte dei lavoratori viene una forte domanda di securizzazione in termini di mantenimento e sviluppo della professionalità e quindi di *chance* occupazionali, da parte dell'impresa comincia a farsi strada la necessità di tenere legate le figure professionali su cui hanno investito, di rinsaldare fasce di manodopera ritenute in qualche modo componenti strutturali dell'impresa stessa, soprattutto in una prospettiva di competizione che punti sulla qualità più che sul prezzo. Da un altro angolo di visuale, mondo produttivo e università/scuola devono condividere una concezione dello sviluppo, nella quale il capitale umano, la formazione e l'educazione giocano un ruolo davvero determinante. Da un altro angolo di visuale ancora, si profila il ruolo delle istituzioni che costituiscono un vincolo, ma anche una opportunità e risorsa per l'azione dei soggetti.

La formazione, dunque, è *chance* fondamentale in chiave lavorativa e bene collettivo. Essa si configura come risorsa per conservare mobilità sul mercato, non restare intrappolati nelle fasce più basse, mantenere buone condizioni di occupabilità, custodire ampie possibilità di riconversione, cambiamento, aggiornamento, riacquisizione di un impiego. Si è già notato che *l'occupabilità* richiama diverse condizioni riferite sia ad aspetti soggettivi (e quindi alle caratteristiche della persona, alle competenze e capacità di cui dispone), sia a caratteristiche del suo contesto di vita e del suo percorso esistenziale; un ruolo significativo acquistano dunque le risorse psicologiche, socioculturali, economiche di cui dispongono i singoli. Le dimensioni dell'occupabilità si presentano quindi molteplici e hanno a che fare con le caratteristiche personali del soggetto, il suo percorso formativo e lavorativo, il bagaglio di competenze accumulato, motivazioni e orientamenti valoriali, il contesto socioeconomico e culturale di appartenenza, le trasformazioni delle organizzazioni produttive, gli assetti normativi del mercato del lavoro. E proprio in rapporto a tali molteplici dimensioni vanno ridefinite le competenze: creare occupabilità significa incrociare le dimensioni tecniche e sociali con la dimensione dell'individuo e del contesto lavorativo. Quindi, l'occupabilità deve essere sostenuta «più che attraverso un addestramento unicamente centrato sui contenuti, da una crescita della capacità di apprendere contenuti, di sviluppare modalità di mettere in relazione contenuti professionali e relazionarsi con altri individui dentro il mondo del lavoro». L'occupabilità può «significare adattabilità, se non addirittura appiattimento, rispetto ad un mercato del lavoro che chiede flessibilità, ma allo stesso tempo può rappresentare anche un rafforzamento della capacità e possibilità di scelta dell'individuo, che diventa soggetto attore del proprio progetto di vita e matura competenze nelle modalità e strumenti di apprendimento e costruzione sociale» (Gosetti 2004, 132 e 133).

La formazione oggi viene giustamente invocata come apprendimento e come apprendimento che dura tutta la vita (*long life learning*). Ma proprio in

un periodo in cui si proclama che la formazione deve essere finalizzata al lavoro e ad una professionalità, occorre riconoscere che la complessità del sistema sociale e del sottosistema economico e la loro rapidissima trasformazione impongono un apprendimento che non sia esclusivamente tecnico-specialistico, ma prima di tutto una formazione della persona, e quindi delle sue competenze strategiche e trasversali, valorizzando le differenze e coltivando i diversi talenti.

Riferimenti bibliografici

- ACCORNERO A. (2001), *Pezzi di lavoro*, in "Il Mulino", L, 393.
- BARABASCHI B. (2005), *Le politiche per l'istruzione, la formazione e il lavoro di quattro organismi internazionali: convergenze e divergenze*, in AA.VV., *Capitale umano, formazione e lavoro nell'economia della conoscenza*, "Quaderni della Fondazione Giulio Pastore", 5, Edizioni Lavoro.
- BAUMAN Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna.
- BECK U. (2000), *La società del rischio*, Carocci, Roma.
- GAZIER B. (2003), *Tous "Sublimes". Vers un nouveau plein-emploi*, Flammarion, Paris.
- GOSETTI G. (2004), *Orientamenti al lavoro e occupabilità: un quadro di riferimento teorico-sociologico*, in Cammelli A., La Rosa M. (a cura di), *I laureati in Italia. Le indagini di Alma-Laurea su scelte formative, orientamento al lavoro e occupabilità*, FrancoAngeli, Milano.
- LODIGIANI R. (1999), *La formazione e lo sviluppo*, Vita e Pensiero, Milano.
- LODIGIANI R. (2001), *Capitale umano, occupabilità, inclusione sociale: l'evoluzione della riflessione sociologica sul rapporto tra istruzione e lavoro*, in "Studi di sociologia", 4.
- LODIGIANI R. (2005), *Capitale umano, activation policies e formazione nella "società attiva"*, in AA.VV., *Capitale umano, formazione e lavoro nell'economia della conoscenza*, cit.
- MARCALETTI F. (2005), *Fabbisogni professionali e sistemi previsivi: spunti per un'analisi delle esperienze europee*, in AA.VV., *Capitale umano, formazione e lavoro nell'economia della conoscenza*, cit.
- MINISTERO DEL LAVORO, Unioncamere (2005), *Il lavoro che ci aspetta, Progetto Excelsior 2005*, Roma.
- MINISTERO DEL LAVORO, Unioncamere (2006), *Rapporto Excelsior 2006*, Roma.
- PRANDSTRALLER G.P. (2003), *Il lavoro professionale e la civilizzazione del capitalismo. Il capitalismo cognitivo americano e la sfida economica cinese*, FrancoAngeli, Milano.
- RULLANI E. (2004), *Economia della conoscenza, creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci, Roma.
- STRECK W. (1988), *L'impresa come luogo di formazione e di apprendimento*, in Ceri P. (a cura di), *Impresa e lavoro in trasformazione*, Il Mulino, Bologna.
- STRECK W. (1994), *Vincoli benefici: sui limiti economici dell'attore razionale*, in "Stato e mercato", 41.
- ZUCCHETTI E. (2005), *La disoccupazione. Letture, percorsi, politiche*, Vita e Pensiero, Milano.
- ZUCCHETTI E., LODIGIANI R. (2002), *Dalla parte dei giovani: aspettative e percorsi di ricerca del lavoro dei laureati*, in D. Boldizzoni (a cura di), *Dopo la laurea, Rapporto sul lavoro giovanile ad alta qualificazione*, Edizioni Il Sole 24 Ore, Milano.
- ZUCCHETTI E., ZANFRINI L. (2003), *Disoccupate per forza e per amore. Una ricerca sulle donne in Lombardia*, FrancoAngeli, Milano.
- ZUCCHETTI E., ZANFRINI L., LODIGIANI R. (2000), *Poca scuola, poco lavoro? L'occupabilità dei giovani a bassa scolarità nelle aziende torinesi*, Casa di carità Arti e Mestieri, Torino.

Allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere allo specchio. Condizione attuale e prospettive di futuro

Parole chiave:

*Ricerca; Allievi;
Percorsi triennali;
Insegnamento;
Genitori; Coetanei;
Bisogni; Disagi;
Successo formativo;
Strategie*

GUGLIELMO MALIZIA¹
MARIO BECCIU²
ANNA RITA COLASANTI³
RENATO MION⁴
VITTORIO PIERONI⁵

Il presente articolo riporta in sintesi i risultati di un'indagine, realizzata tra gennaio e giugno 2006, su un campione di 1.130 allievi dei percorsi del diritto-dovere offerti, su scala nazionale, dai CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP.

L'obiettivo dell'indagine consiste nel verificare, rispetto alla tipologia di utenti, sia la scolarità precedente e l'attuale condizione nella FP iniziale sia le prospettive di prosecuzione nel sistema educativo di istruzione e di formazione o di inserimento nel mondo produttivo. A tale proposito, particolare attenzione viene data alla capacità dei corsi impartiti di rimotivare coloro che presentavano, nell'esperienza pregressa degli studi, incidenti di percorso e/o particolari situazioni di "debolezza". Un ulteriore obiettivo è quello di analizzare il sistema valoriale di questi giovani, al fine di verificarne la crescita in termini di sviluppo pieno della personalità e di formazione ad una cittadinanza attiva e responsabile, come è negli Statuti dei due Enti di ispirazione cristiana.

¹ Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Presidente AIPRE (Associazione Italiana Psicologia Preventiva).

³ Università Pontificia Salesiana di Roma.

⁴ Università Pontificia Salesiana di Roma.

⁵ Università Pontificia Salesiana di Roma.

L'articolo si sviluppa in tre parti. La prima esamina le variabili maggiormente caratterizzanti l'utenza; la seconda ne analizza il percorso formativo, pregresso e attuale e le prospettive future sulla base delle scelte che si prevede di effettuare; la terza approfondisce il sistema di significato dei giovani, le loro relazioni familiari e amicali, la presenza o meno dei fattori protettivi in grado di predire il successo o meno della formazione ricevuta anche in termini di maturazione umana globale, senza la quale il processo educativo non può considerarsi completato.

1. CARATTERISTICHE DEI GIOVANI DELL'INCHIESTA

L'indagine ha preso avvio nell'inverno 2005 con l'elaborazione di uno strumento di rilevazione da applicare su scala nazionale a tutti gli allievi dei percorsi del diritto-dovere organizzati nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP.

Tav. 1 - *Composizione del campione estratto dai 3.000 questionari dell'inchiesta*

	TOTALE		CNOS-FAP		CIOFS/FP	
	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%
Piemonte	197	17.4	186	23.8	11	3.2
Valle d'Aosta	9	0.8	9	1.2	--	--
Lombardia	123	10.9	91	11.6	32	9.2
Veneto	128	11.3	110	14.1	18	5.2
Friuli	31	2.7	16	2.0	15	4.3
Liguria	59	5.2	59	7.5	--	--
Emilia Romagna	37	3.3	27	3.5	10	2.9
Toscana	9	0.8	--	--	9	2.6
Umbria	34	3.0	34	4.3	--	--
Lazio	151	13.4	65	8.3	86	24.7
Abruzzo	48	4.2	48	6.1	--	--
Puglia	29	2.6	29	3.7	--	--
Sicilia	260	23.0	93	11.9	167	48.0
Sardegna	15	1.3	15	1.9	--	--
Nord	584	51.7	498	63.7	86	24.7
Centro	194	17.2	99	12.7	95	27.3
Sud	352	31.1	185	23.7	167	48.0
<i>Totale</i>	<i>1130</i>	<i>100.0</i>	<i>782</i>	<i>69.2</i>	<i>348</i>	<i>30.8</i>

1.1. La distribuzione campionaria

Dalla applicazione degli strumenti di indagine sono rientrati alla base oltre 3.000 questionari, in pratica pressoché l'universo degli allievi dei percorsi del diritto-dovere dei due Enti. Allo scopo di facilitare l'elaborazione dei dati, si è estratto un campione significativo che tenesse conto delle diverse sfaccettature dell'utenza. Tale operazione è avvenuta sulla base dei se-

guenti criteri: anzitutto è stata presa in considerazione la diversa distribuzione quantitativa per Regioni e, all'interno di ciascuna, della divisione dei CFP in base agli Enti di appartenenza; una volta ottenuta una prima stratificazione dell'utenza, si è passati a scegliere in maniera casuale un questionario su tre. In questo modo, è stata data rappresentatività alle due principali variabili caratterizzanti l'universo: le circoscrizioni geografiche e la tipologia dei gestori (cfr. Tav. 1). Ciò ha permesso di rispecchiare nei soggetti estratti anche le rimanenti caratteristiche che contraddistinguono l'utenza, quali: il sesso, l'età, la tipologia di percorso frequentata e l'appartenenza ad una specifica comunità professionale.

1.2. Caratteristiche anagrafiche

La distribuzione dell'utenza per Enti di appartenenza (cfr. Tav. 2) presenta un rapporto di 70 a 30 tra CNOS-FAP e CIOFS/FP (rispettivamente 69.2% e 30.8%). Dai dati disaggregati emergono inoltre alcune caratteristiche peculiari a ciascun gruppo:

- l'utenza del CNOS-FAP, oltre ad essere, in misura decisamente superiore, composta da maschi (669 su un totale di 769), presenta una maggiore concentrazione: nella fascia dei 13-15enni, tra i CFP delle Regioni del Nord (498 su 584) e tra coloro che hanno dichiarato di incontrare difficoltà nel percorso formativo che stanno frequentando;
- l'utenza del CIOFS/FP è contraddistinta principalmente dalla presenza di femmine (247 su 355) e si colloca prevalentemente nella fascia più alta d'età e nelle Regioni centro-meridionali.

Pertanto, in sintesi, il campione risulta composto in misura significativamente maggiore da allievi dei CFP del CNOS-FAP, del Nord e da maschi.

L'età media degli inchiestati si colloca attorno ai 16-17 anni (48.8%), con l'aggiunta di due gruppi minoritari che si situano uno al di sopra (18.1%) e l'altro al di sotto (33%) di tale fascia. Il dato significa che il campione è composto per lo più da soggetti prossimi all'entrata nella maggiore età, con la conseguenza che si dovrebbero caratterizzare per stili di vita più responsabili, e per le scelte impegnative (di studio, di lavoro, di relazioni affettive...) da prendere.

Il titolo di istruzione dei genitori permette di delineare un quadro sufficientemente definito dell'estrazione culturale degli allievi dei percorsi del diritto-dovere. Una metà ha conseguito appena la licenza media, mentre il 15% circa non ha portato a termine neppure l'obbligo; della quota residua, il 15% ha una qualifica professionale mentre sono appena il 10% quanti possiedono un diploma di secondaria di 2° grado e unicamente il 3% è arrivato ad ottenere una laurea. A tale riguardo si osserva una differenza tra i CFP del CIOFS/FP e delle Regioni meridionali rispetto ai CFP del CNOS-FAP e del centro-nord: i primi sembrano essere frequentati da allievi i cui genitori si caratterizzano per il basso livello di scolarità (scuola dell'obbligo o al di sotto), mentre gli altri possono contare in misura maggiore su genitori diplomati o qualificati.

Un'ultima connotazione riguarda la condizione occupazionale dei genitori, che in parte permette di intuire anche la situazione economica della famiglia. L'83.7% dei padri e circa la metà delle madri (46.6%) hanno un lavoro regolare; la quota di attività saltuaria si aggira per entrambi attorno al 5-7% e la disoccupazione riguarda circa una metà delle madri e il 10% dei padri; in entrambi i casi quest'ultimo dato pare penalizzare particolarmente le allieve del CIOFS/FP, delle Regioni meridionali, delle famiglie più numerose e con livelli di istruzione inferiori.

In definitiva, l'andamento d'insieme dei dati sembra attestare la provenienza da famiglie certamente di livello basso almeno sul piano culturale e questo fa pensare che anche la professionalità, la condizione economica e la classe sociale di appartenenza degli allievi della FP non possano essere poste sullo stesso piano di quelle dei coetanei che frequentano i licei e gli istituti tecnico-professionali. In riferimento a questi ultimi, infatti, le indagini riportano percentuali più numerose di genitori che hanno conseguito il diploma, o comunque un titolo di studio superiore all'obbligo, e la laurea.

Tav. 2 - Distribuzione dell'utenza in base agli Enti di appartenenza

		CNOS-FAP	CIOFS/FP
Sesso	M	87.0	13.0
	F	30.4	69.6
Età	13-15	73.2	26.8
	16-17	69.9	30.1
	+18	60.0	40.0
Circoscrizioni	Nord	85.3	14.7
	Centro	51.0	49.0
	Sud	52.6	47.4
Bocciato	No	69.7	30.3
	Sì	69.1	30.9
Licenza media	Ottimo	65.8	34.2
	Sufficiente	69.3	30.7
Frequenta	Triennale	67.2	32.8
	Altro	76.6	23.4
Difficoltà	Sì	73.0	27.0
	No	65.8	34.2
Cambio?	No	68.5	31.5
	Sì	70.9	29.1
Totale		69.2	30.8

1.3. La posizione scolastico-formativa

L'indagine a questo punto si concentra sull'analisi dell'esperienza scolastica pregressa e della condizione formativa attuale.

Nel confronto tra quanti sono stati sempre promossi e coloro che risultano bocciati una o più volte, il campione si divide esattamente a metà (49.4 e 49.5%, rispettivamente; cfr. Tav. 3); al tempo stesso va precisato che i casi di allievi respinti si sono verificati non tanto nella FP (dove sono segnalati da appena il 2.5% del totale) quanto piuttosto nella scuola dell'obbligo (19.8%) e soprattutto nelle superiori (28.8%). Essi riguardano ovviamente chi ha un'età più avanzata e in particolare i due terzi di chi frequenta un

percorso alternativo a quello triennale nella FP (66%). Un tale andamento contribuisce a caratterizzare una delle funzioni sottese alla FP, quale quella di recuperare lo svantaggio a livello scolastico di una condizione giovanile già segnata sul piano culturale da condizioni socio-familiari deprivate.

Tav. 3 - *Distribuzione in base alle bocciature riportate lungo il percorso scolastico*

		Bocciato	
		No	Si
Sesso	M	48.8	50.5
	F	51.3	47.0
Età	13-15	78.6	20.9
	16-17	38.9	59.8
	+18	24.4	73.7
Circoscrizioni	Nord	52.9	45.9
	Centro	35.1	62.9
	Sud	51.4	48.0
Ente	CNOS-FAP	49.7	49.4
	CIOFS/FP	48.6	49.7
Licenza media	Ottimo	55.5	43.4
	Sufficiente	45.5	53.9
Frequenta	Triennale	54.4	44.9
	Altro	31.1	66.0
Difficoltà	Si	49.3	49.5
	No	49.4	49.4
Cambio?	No	48.6	50.0
	Si	51.1	48.3
Totale		49.4	49.5

Nel tentativo di approfondire la conoscenza della carriera scolastica degli allievi è stato chiesto loro di indicare anche il giudizio con cui sono stati licenziati alla fine della scuola media. Tale valutazione permette di comprendere meglio una delle ragioni della scelta del percorso formativo nella FP. Infatti, agli esami di *licenza di scuola secondaria di 1° grado*, il 60.2% ha ottenuto un giudizio di sufficiente, neppure il 30% (27.8%) quello di buono e meno del 5% quello di distinto (4.8%) o di ottimo (1.1%) (cfr. Tav. 4); di fatto, la FP iniziale continua ad essere il sottosistema formativo per i ragazzi che non riescono a scuola. Questa conclusione emerge chiaramente dal confronto con i risultati ottenuti agli esami di licenza di scuola secondaria di 1° grado statale a livello nazionale. Nel 2004-05, sul totale degli alunni che si sono presentati alle prove in tutta Italia, la percentuale di quanti ottengono un giudizio di sufficiente, rispetto agli allievi della FP, viene quasi a dimezzarsi (37.4%), mentre quella di coloro che conseguono una valutazione di distinto sale a un quinto circa (18.9%) e, infine, la porzione degli studenti che arrivano all'ottimo costituisce il 17.7% rispetto all'1.1% di quanti scelgono la FP⁶.

⁶ Cfr. D. SUGAMIELE, *Dati per una lettura del sistema educativo di istruzione e di formazione*, in "Presenza CONFAP", (2006), n. 1-2, pp. 33-35.

In riferimento alle valutazioni, quelle superiori alla sufficienza sono ottenute, nel nostro campione, soprattutto: dalle ragazze, dagli allievi del centro e del sud; dai figli di genitori con livelli di istruzione più elevati; da quanti non hanno mai ripetuto un anno; da coloro ai quali al termine della scuola media è stato consigliato di iscriversi ai licei o agli istituti tecnici; da chi sta frequentando un percorso di FP triennale integrato o biennale o annuale in cui non ha incontrato difficoltà. Al contrario la percentuale di chi ha conseguito appena la sufficienza aumenta, rispetto al totale, tra i residenti al nord, i ripetenti, quanti sono stati consigliati di frequentare gli istituti professionali e la FP e gli allievi in difficoltà nel percorso della FP iniziale.

Tav. 4 - Risultati degli esami di licenza della secondaria di 1° grado: confronto tra gli allievi del campione e delle scuole statali (2005-06 e 2004-05)

RISULTATI	RICERCA CNOS-FAP CIOFS/FP	ITALIA Fonte: MIUR - D.G. Studi e Programmazione
1. Ottimo	1.1	17.7
2. Distinto	4.8	18.9
3. Buono	27.8	25.9
4. Sufficiente	60.2	37.4
5. Non sufficiente, non licenziato	1.2	0.2
NR	5.0	0.0
Totale in %	100.0	100.0
Media ponderata	3.59	---

Legenda:

I valori della media ponderata sono: 1=ottimo; 2=distinto; 3=buono; 4=sufficiente; 5= non sufficiente; ---* = il dato manca

Al termine della scuola secondaria di 1° grado (cfr. Tav. 5) i due terzi circa avevano ricevuto il *consiglio di iscriversi* al sistema di istruzione e di formazione professionale, in parti quasi eguali tra gli istituti professionali e la FP. Al momento di decidere, il primo gruppo ha preferito proseguire nella FP iniziale. A un quinto circa era stato suggerito invece di frequentare i licei e gli istituti tecnici, indicazione che tuttavia è stata disattesa con la scelta della FP iniziale; al tempo stesso, va sottolineato in positivo che quest'ultimo dato probabilmente attesta l'inizio di un cambiamento della percezione della FP nell'immaginario delle famiglie, nel senso che questa non è più necessariamente collegata con l'idea solo di un canale di serie C, ma anche con quella di una di serie A. I dati mettono in evidenza come i consigli forniti alla conclusione della secondaria di 1° grado vengano seguiti da appena un terzo dei licenziati, per cui c'è da interrogarsi seriamente sulla validità dell'orientamento offerto in uno degli snodi fondamentali della carriera scolastica e formativa dei giovani in Italia.

Tav. 5 - Indirizzo consigliato nel proseguire gli studi al termine della scuola media

		Licei	Istituti professionali	FP
Sesso	M	22.1	31.1	39.9
	F	30.1	31.8	32.1
Bocciato	Si	28.1	35.2	31.7
	No	21.7	28.0	43.4
Circoscrizioni	Nord	20.9	32.4	43.2
	Centro	31.4	30.4	29.9
	Sud	27.3	30.1	31.8
Ente	CNOS-FAP	21.2	31.7	38.6
	CIOFS/FP	32.5	30.5	34.5
Licenza media	Ottimo	41.8	28.2	28.9
	Sufficiente	17.1	35.3	44.5
Frequenta	Triennale	23.3	31.4	39.5
	Altro	29.9	31.1	29.5
Difficoltà	Si	19.1	32.1	41.8
	No	29.6	30.7	33.3
Cambio?	No	23.7	31.4	37.7
	Si	26.9	31.2	36.7
Totale		24.7	31.3	37.3

Passando ad analizzare invece la posizione dei 1.130 allievi in merito all'attuale percorso formativo, emerge il seguente andamento:

- il 78.4% del campione frequenta attualmente il percorso triennale tutto nella FP e si tratta dei più giovani; inoltre, la scelta di frequentare i percorsi triennali è stata fatta tanto da chi proviene da pregressi insuccessi scolastici (71.2%), ai quali ovviamente era stata consigliata, come anche da chi non è stato mai bocciato (86.4%) e a cui erano stati suggeriti gli istituti tecnico-professionali o i licei; questa utenza appare particolarmente presente nei CFP del sud (il 92.9% degli iscritti);
- stando sempre all'interno della FP, un 10.4% frequenta corsi biennali e l'1.9% corsi annuali; coloro che li seguono si caratterizzano per essere stati quasi tutti bocciati negli istituti tecnico-professionali o nei licei a cui si erano iscritti, per cui si ritrovano nella fascia d'età più alta (maggiorenni o prossimi ad accedervi); inoltre, si tratta per lo più di maschi, del CNOS-FAP e delle Regioni del centro-nord;
- invece nei corsi triennali integrati tra scuola e FP è collocato appena il 6.7%, una percentuale piuttosto bassa che non permette grandi confronti con gli altri sottocampioni, specialmente della FP iniziale triennale, tutta nella FP; i dati non rilevano particolari variazioni tra i sottogruppi in cui questi allievi si articolano secondo le variabili prese in considerazione (cfr. Tav. 6).

Nel percorso formativo appena descritto, più del 40% frequenta il *primo anno*; ovviamente, quasi tutti rientrano nella fascia dei 13-15enni e circa una metà, al termine dell'obbligo, ha riportato bocciature e/o una valutazione appena sufficiente. Seguono il secondo, con il 32.6% del totale degli allievi e il terzo con quasi un quinto (24%); in entrambi i casi una netta maggioranza si colloca nella coorte 16-17, mentre una quota non indifferente presenta un'età superiore, a conferma del fatto che in ciascun gruppo i

bocciati sono più della metà. Al contrario, il quarto anno non raggiunge neppure il 2% e, quasi tutti, appartengono ai CFP del nord; la bassa percentuale degli iscritti si spiega a motivo sia del suo avvio solo nel 2005-06 a conclusione del primo triennio di sperimentazione della nuova FP iniziale, sia a causa delle incertezze che nell'ultimo anno si sono avute sul piano politico a riguardo del futuro di questa parte della riforma Moratti. La superiorità quantitativa del primo anno rispetto agli altri e la differenza in positivo di quasi 10 punti percentuali tra gli allievi del secondo e del terzo attestano il *crescente consenso* che la FP iniziale triennale sta conquistando tra le famiglie e tra gli stessi giovani e offre motivi validi per credere in un consolidamento della nuova offerta, a meno che ragioni ideologiche non prevalgano su quelle pedagogiche e spingano il governo nazionale e le amministrazioni locali a interromperne lo sviluppo.

Tav. 6 - Distribuzione del campione in base all'iscrizione ai corsi nella FP

		Triennale nella FP	Triennale integrato	Biennale nella FP	Annuale nella FP
Sesso	M	77.4	7.2	12.0	1.4
	F	81.1	5.6	7.3	2.3
Bocciato	Sì	86.4	6.6	3.4	1.6
	No	71.2	6.8	17.2	2.1
Circoscrizioni	Nord	74.3	7.0	12.8	3.1
	Centro	64.4	9.8	20.6	1.5
	Sud	92.9	4.5	0.9	--
Ente	CNOS-FAP	76.1	6.9	12.5	1.8
	CIOFS/FP	83.6	6.3	5.7	2.0
Licenza media	Ottimo	76.6	8.9	9.5	2.1
	Sufficiente	80.5	5.9	9.9	1.6
Difficoltà	Sì	77.5	8.4	10.1	1.7
	No	79.2	5.2	10.7	2.0
Cambio?	No	79.2	6.0	10.3	1.7
	Sì	76.5	8.6	10.7	2.1
Totale		78.4	6.7	10.4	1.9

Un quarto circa degli allievi appartiene alle *comunità professionali* meccanica ed elettrica-elettronica, quasi un quinto a quelle aziendale e amministrativa e il 15% circa alle comunità professionali grafica e multimediale. In tutti gli altri casi, la percentuale si attesta su quote marginali al di sotto del 10%.

In conclusione, al termine di questa prima parte di analisi si evidenzia come, in conformità al classico stereotipo dell'allievo/a della FP, la pregressa esperienza scolastica si riproponga caratterizzata, in almeno metà dei casi, da insuccessi e/o da una condizione di "debolezza". Una tale situazione, in parte, può essere attribuita sia ad un'estrazione familiare già di per sé di livello culturale basso, con genitori che hanno appena raggiunto (e non sempre) il livello dell'obbligo, sia, come sovente accade, a scelte sbagliate/inadeguate, figlie, il più delle volte, di attività di "disorientamento" piuttosto che di orientamento agli studi superiori.

2. LA VALUTAZIONE DEGLI ALLIEVI DEL PERCORSO FORMATIVO

Cominciando dalle motivazioni soggettive per cui gli allievi si iscrivono alla FP (cfr. Tav. 7), va anzitutto osservato che esse sono molteplici e variegata in quanto nessuna di quelle elencate nel questionario ottiene ampi consensi. Le più segnalate mettono in evidenza che la FP viene scelta per la sua funzionalità all'inserimento rapido e con successo nel mercato del lavoro. Solo al quarto posto si colloca una motivazione che sottolinea le potenzialità educative generali della FP: infatti, più di un quarto giustifica la sua scelta, mettendo in risalto che il corso è più rispondente alle proprie doti ed esigenze.

Tav. 7 - *Motivi per cui gli allievi si iscrivono alla FP*

MOTIVI DELLA SCELTA	TOT. ***	SESSO		ETÀ			CIRCOSCRIZIONE GEOGRAFICA			TITOLO STUDIO GEN.	
		M	F	13-15	16-17	+17	N	C	S	*	**
1. È più facile trovare lavoro	37.8	39.5	33.8	38.9	38.8	33.2	34.8	36.1	43.8	34.0	38.8
2. Dà una buona formazione professionale	30.8	28.6	35.6	33.2	30.6	26.8	29.3	24.7	36.6	24.8	32.4
3. Dà un insegnamento più pratico	29.6	30.6	27.9	31.9	28.4	28.3	28.9	32.5	29.0	30.3	29.4
4. Risponde alle mie esigenze	27.3	28.1	26.2	26.3	29.2	24.4	27.9	23.2	28.7	26.9	27.5
5. Vi sono attrezzature efficienti	19.7	20.7	18.0	21.2	19.4	18.0	19.2	16.5	22.4	17.6	20.3
6. Mi trovo bene in ambiente salesiano	16.0	15.9	16.1	19.8	14.7	12.7	12.5	10.8	24.7	14.3	16.5
7. Orientato dai docenti	12.0	13.7	8.7	13.9	12.1	8.3	16.1	12.9	4.8	10.9	12.3
8. Mi interessa la proposta formativa	11.8	10.9	13.8	12.6	11.4	11.2	12.2	11.9	11.1	12.6	11.5
9. Demotivato a studiare a scuola	10.7	10.1	12.1	6.7	11.4	16.1	9.2	8.8	14.2	15.6	9.4
10. Risponde a esigenze della famiglia	6.7	6.6	7.0	7.2	6.5	6.3	7.2	5.2	6.8	7.6	6.5
11. Vi sono formatori qualificati	6.6	6.6	6.8	8.3	5.4	6.8	5.5	11.3	6.0	6.7	6.6
12. Suggesta da uno psicologo	3.2	3.1	3.1	2.9	2.4	5.9	3.9	4.1	1.4	4.2	2.9
13. Vi è innovazione e sperimentazione	2.9	2.7	3.1	2.9	2.5	3.9	2.7	4.6	2.3	3.8	2.7
14. Altro	8.5	8.6	8.2	6.7	10.1	7.3	11.5	7.7	4.0	7.0	8.4
NR	1.1	0.8	1.4	0.3	0.7	3.4	1.7	0.5	0.3	1.3	1.0

Legenda:

*=Diploma e laurea; ** =altri titoli di livello inferiore

*** = i totali di colonna possono superare il 100% dato che sono ammesse più risposte (fino a 3)

Globalmente, si può dire che anche i contenuti del percorso formativo seguito (cfr. Tav. 8) rispondono in misura più che sufficiente alle attese degli allievi. Anzitutto, gli argomenti sono apparsi loro almeno abbastanza importanti, in secondo luogo essi sono risultati pertinenti alla futura vita professionale più o meno nello stessa misura; al terzo posto, a poca distanza, si colloca la chiarezza dei contenuti.

Il giudizio sui metodi si colloca sulla sufficienza (cfr. Tav. 8). Questa è piena riguardo alla cooperazione tra allievi e formatori e alla valutazione, mentre si situa appena al di sotto quanto al coinvolgimento durante le lezioni.

L'organizzazione del percorso consegue un giudizio globalmente più po-

sitivo degli altri due aspetti (cfr. Tav. 8). La disponibilità di attrezzature e strumenti è apprezzata mediamente tra molto e abbastanza, mentre ottengono una sufficienza piena: la strutturazione di spazi e ambienti, l'organizzazione delle visite tecniche e dello *stage* e la distribuzione dei tempi.

Sono comunque gli apprendimenti ad ottenere la valutazione più positiva (cfr. Tav. 8). L'acquisizione di conoscenze tecnico-professionali e la formazione di capacità operative sono apprezzate mediamente tra molto e abbastanza e la trasmissione di conoscenze generali si colloca a poca distanza.

Tav. 8 - Gradimento degli allievi per il percorso formativo

ASPETTI DEL PERCORSO	TOT.	SESSO		ETÀ			CIRCOSCR. GEOGRAFICA			ENTI	
		M	F	13-15	16-17	+17	N	C	S	CNOS	CIOFS
CONTENUTI											
1. Importanza	1.70	1.73	1.64	1.69	1.71	1.68	1.75	1.66	1.63	1.71	1.67
2. Pertinenza	1.79	1.81	1.75	1.72	1.82	1.86	1.80	1.82	1.76	1.81	1.75
3. Chiarezza	1.85	1.87	1.79	1.81	1.89	1.79	1.87	1.75	1.86	1.86	1.81
METODI											
1. Collaborazione	1.90	1.96	1.76	1.84	1.95	1.86	1.96	1.91	1.80	1.94	1.81
2. Consentono giuste valutazioni	1.94	1.99	1.83	1.86	1.99	1.95	2.00	1.87	1.89	1.98	1.86
3. Coinvolgimento	2.05	2.09	1.96	2.03	2.10	1.93	2.10	1.97	1.99	2.08	1.95
ORGANIZZAZIONE											
1. Attrezzature	1.67	1.66	1.70	1.61	1.68	1.79	1.65	1.56	1.78	1.66	1.71
2. Spazi - ambienti	1.80	1.80	1.81	1.66	1.87	1.88	1.76	1.72	1.92	1.78	1.87
3. Stage	1.90	1.85	2.01	1.96	1.85	1.92	1.96	1.83	2.01	1.86	1.99
4. Tempi	1.96	1.99	1.90	1.85	2.04	1.97	1.99	1.81	2.00	1.99	1.89
APPRENDIMENTI											
1. Conoscenze tecnico - professionali	1.61	1.60	1.62	1.55	1.64	1.61	1.59	1.65	1.57	1.57	1.69
2. Capacità operative	1.61	1.59	1.66	1.53	1.65	1.65	1.60	1.55	1.66	1.58	1.69
3. Conoscenze generali	1.74	1.76	1.70	1.65	1.78	1.78	1.76	1.69	1.73	1.74	1.73

Legenda:

M = Media ponderata; i valori della media sono: 1=molto soddisfatto; 2= abbastanza; 3=poco; 4=per nulla

Anche la valutazione dei formatori (cfr. Tav. 9) appare abbastanza positiva. Infatti, a parere degli allievi, gli stili di insegnamento che sono elencati nella domanda si riscontrano generalmente almeno in una buona parte dei docenti.

Passando poi ai comportamenti dei giovani, alla cui osservanza tengono principalmente i docenti, va detto che essi in generale coincidono con le norme del galateo. Della classifica che emerge dai dati preoccupa che i valori centrali del progetto educativo salesiano come appunto le attività religiose, la solidarietà e la lealtà ricevano, secondo la percezione degli allievi, un'attenzione non molto soddisfacente da parte dei formatori. Inoltre, non sembra neppure adeguata la considerazione che viene riservata al rispetto delle norme di sicurezza, tenendo anche conto della frequenza eccessiva nel nostro Paese degli incidenti sul lavoro.

Dopo aver chiesto un giudizio sul percorso e i suoi vari aspetti, gli allievi sono stati chiamati a pronunciarsi sul proprio apprendimento. E ciò da due punti di vista: anzitutto, vengono invitati a immedesimarsi nei loro formatori e a immaginare come questi valutano globalmente il loro rendimento.

Le due modalità si concentrano sostanzialmente sugli stessi tipi di giudizio, buono (il 50% quasi) e sufficiente (poco più di un terzo). La FP salesiana, anche se non raggiunge traguardi ottimali, riesce a portare i suoi allievi sulla sufficienza e, se confrontate con i punti di partenza, consegue mete soddisfacenti; naturalmente, questi risultati devono rappresentare uno stimolo per un impegno rinnovato in vista di interventi sempre più efficaci.

Tav. 9 - Valutazione dei formatori da parte degli allievi

STILI DI INSEGNAMENTO	TOT.	SESSO		ETÀ			CIRCOSCR. GEOGRAFICA			ENTI	
		M	F	13-15	16-17	+17	N	C	S	CNOS	CIOFS
1. Sono preparati nella loro materia	1.63	1.68	1.52	1.53	1.69	1.64	1.64	1.66	1.60	1.68	1.51
2. Vanno d'accordo tra loro	1.68	1.76	1.50	1.60	1.74	1.64	1.69	1.73	1.63	1.74	1.53
3. Cooperano con gli allievi	1.95	2.05	1.73	1.86	2.02	1.92	2.03	1.91	1.84	2.04	1.75
4. Usano metodi appropriati	1.98	2.05	1.82	1.91	2.04	1.93	2.00	1.93	1.96	2.05	1.82
5. Dialogano con gli allievi	2.10	2.16	1.97	2.11	2.09	2.09	2.21	1.98	1.98	2.16	1.96
6. Insegnano con chiarezza ed efficacia	2.13	2.17	2.06	2.02	2.06	2.02	2.21	2.04	2.06	2.16	2.08
7. Danno valutazioni giuste	2.16	2.26	1.95	2.02	2.26	2.14	2.21	2.07	2.13	2.25	1.96
8. Sanno tenere la disciplina	2.19	2.29	1.99	2.07	2.24	2.24	2.27	2.24	2.02	2.27	1.99
9. Coinvolgono gli allievi	2.21	2.30	2.03	2.17	2.26	2.16	2.30	2.14	2.10	2.29	2.03
10. Si preoccupano dei problemi degli allievi	2.54	2.61	2.40	2.46	2.57	2.61	2.59	2.49	2.48	2.60	2.40

Legenda:

M = Media ponderata; i valori della media sono: 1=tutti; 2=buona parte; 3=alcuni; 4=uno soltanto; 5=nessuno

Poco più del 50% degli allievi non incontra alcuna difficoltà nel proprio percorso formativo, mentre l'altra metà ha sperimentato problemi, la grande maggioranza solo in parte e neppure il 10% su tutti gli aspetti. Il 60% quasi di quanti trovano problemi nel proprio percorso formativo li attribuisce alle materie di studio, il 30% circa chiama in causa i problemi personali, poco più di un quarto il metodo di studio e oltre un quinto il metodo di insegnamento. Pertanto, nonostante i progressi compiuti e il successo crescente tra i giovani e le famiglie, con alcune minoranze, la nuova FP iniziale deve fare ulteriori sforzi per portare i contenuti a livello degli allievi, a suscitare il loro interesse nei confronti delle materie insegnate, a motivarli all'apprendimento e a scoprire e risolvere i loro problemi personali.

Gli allievi propongono, come miglioramenti da apportare al corso, di potenziare i metodi attivi e la didattica laboratoriale, l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e l'alternanza. Oltre il 30% suggerisce di avviare il quarto anno: il dato attesta di una forte domanda di completamento dei percorsi formativi del diritto-dovere per cui non si capiscono le remore del potere politico ad accogliere questa richiesta; non è infatti pensabile che la vera ragione sia di carattere ideologico.

Le esigenze formative dei giovani della propria età, che dovrebbe essere maggiormente soddisfatta dai CFP, consistono nell'orientamento, nella promozione delle attività associative, sportive e ricreative e nel potenziamento

della educazione morale, socio-politica e sessuale. È importante che la domanda educativa, che aveva esercitato relativamente poca incidenza sulle motivazioni ad iscriversi alla FP rispetto a quella di preparazione professionale, riemerge in seguito alla partecipazione ai processi di insegnamento-apprendimento dei CFP salesiani e quindi conforti questi ultimi a continuare, anzi a potenziare, la formazione globale della personalità dei giovani.

Oltre il 70% degli allievi non ha mai pensato di cambiare il corso che frequenta, più del 10% si è posto il problema, ma per rimanere sempre all'interno della FP, il 15% quasi ha pensato a un trasferimento dalla FP ad istituti scolastici. Il risultato attesta del gradimento della più gran parte degli allievi per la FP iniziale triennale; al tempo stesso va sottolineato che un 30% sperimenta motivi più o meno grandi di disagio.

Quali opportunità di una vita felice contribuisce a costruire la FP? Gli allievi intervistati prevedono di godere di possibilità almeno elevate: di trascorrere una vita familiare serena, di avere dei buoni amici su cui contare, di godere di buona salute, di trovare un lavoro soddisfacente, di essere rispettati all'interno della propria comunità e di avere una casa propria. Le opportunità scendono intorno ai due terzi riguardo alla possibilità di vivere dove si vuole e al 60% circa quanto alla opportunità di prendersi un diploma di scuola superiore, mentre divengono basse, intorno al 25%, circa l'iscrizione all'università.

Un'ultima osservazione va riservata ai fattori che si associano con maggiore probabilità con il successo degli allievi nella FP iniziale triennale. In sintesi si tratta: del livello culturale più elevato della famiglia di origine, del conseguimento di un giudizio almeno di buono nell'esame finale della secondaria di 1° grado, dell'aver ricevuto il consiglio di iscriversi ai licei o agli istituti tecnici al termine della secondaria di 1° grado, della frequenza della FP iniziale triennale tutta nella FP, dell'assenza di difficoltà nel proprio percorso formativo e del non essere mai stato tentato di cambiare il corso che si frequenta.

2. LA DIMENSIONE RELAZIONALE E VALORIALE

I dati dell'inchiesta hanno permesso di ricostruire uno spaccato fedele della condizione giovanile degli allievi dei percorsi formativi del diritto-dovere. Ne presentiamo qui di seguito una sintesi focalizzata sulle dimensioni relazionale e valoriale.

2.1. Le relazioni familiari e amicali

A conferma dell'andamento che si registra a livello nazionale⁷, l'atteggiamento dei ragazzi nei confronti dei propri genitori è generalmente buono.

⁷ Cfr. EURISPES, *VI Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Roma, Istituto di Studi Politici, Economici e Sociali, 2005.

Tanto con il padre, quanto con la madre i rapporti sembrano essere caratterizzati prevalentemente da qualità positive, sebbene, nella relazione con l'uno e con l'altra, siano riscontrabili alcuni elementi di diversità. In particolare, nel rapporto con il padre emergono, quali fattori dominanti, il *rispetto* (74.4%), la *fiducia* (65.5%) e la *responsabilità* (62.1%), in misura di poco maggiore nei maschi rispetto alle femmine. Nella relazione con la madre al primo posto vi è la *fiducia* (76.4%), seguita da *rispetto* (75.8%), *comprensione* (70.3%), *responsabilità* (67.4%), questa volta in misura di poco maggiore nelle femmine rispetto ai maschi.

Nel complesso, sia per i maschi che per le femmine, il rapporto con la madre sembra essere vissuto come più positivo rispetto alla relazione con il padre che risulta, comunque, anch'essa buona. La variabile che maggiormente differenzia i due tipi di rapporto è la *comprensione* che il 70.3% afferma di sperimentare con la madre e solo il 46.2% con il padre.

Accanto alle qualità positive, si registrano, nel rapporto con i genitori, note di problematicità, sebbene in misura decisamente minore. Tra queste la *ribellione* (30.1 % con la madre, 27.1% con il padre), l'*incomprensione* (27.1% con il padre, 24.8% con la madre), l'*indifferenza* (25% con il padre, 20% con la madre), l'*incomunicabilità* (24.6% con il padre, il 18.3% con la madre). Tali note di problematicità sembrano interessare in misura leggermente maggiore la fascia di età dei figli compresa tra i 16 e i 17 anni, periodo nel quale, presumibilmente, aumentano i motivi di contrasto e di conflittualità.

Un'altra dimensione percepita come presente nel rapporto con i propri genitori è quella del supporto. Tra i comportamenti dei genitori nei confronti di situazioni problematiche che possono verificarsi, quelli che i ragazzi segnalano come maggiormente ricorrenti sono: *cercano di aiutarmi* (53.5%), *mi consigliano, lasciando che poi sia io a risolvere il problema* (28%). Rimane, pertanto forte la percezione dei genitori come figure di sostegno su cui poter contare in caso di difficoltà.

I comportamenti dei quali i genitori richiedono maggiormente l'osservanza sono

- 1) per i figli maschi:
 - *non fumare* (37.8%),
 - *dire dove vai e con chi* (34.8%),
 - *non usare sostanze stupefacenti* (33.6%)
 - *rientrare in orari stabiliti* (29.6%),
 - *essere sinceri con i genitori* (18,9%),
 - *non usare espressioni volgari* (17.3%);
- 2) per le figlie femmine:
 - *dire dove vai e con chi* (46.2%)
 - *rientrare in orari stabiliti* (43.7%),
 - *non fumare* (24.5%),
 - *non usare espressioni volgari* (23.4%),
 - *essere sinceri con i genitori* (23.4%),
 - *non usare sostanze stupefacenti* (21.7%).

Per quanto concerne l'atteggiamento dei figli nei confronti delle situazioni di contrasto che possono verificarsi con i genitori, le reazioni indicate come più frequenti sono

1) per i maschi:

- reagisco, poi accetto (21.8%),
- dialogo cerco di capire (21.2%),
- mi ribello, non accetto (19.4%),
- faccio come voglio (15.5%),
- mi chiudo in me stesso (9.8%);

2) per le femmine:

- mi ribello, non accetto (23.7%)
- reagisco, poi accetto (23.1%),
- dialogo cerco di capire (18.6%),
- mi chiudo in me stessa (14.6%),
- faccio come voglio (13%).

Complessivamente, i dati sembrano segnalare una presenza forte e significativa dei genitori nella vita dei figli e la percezione di legami affettivi solidi e sicuri.

Relativamente al rapporto con i coetanei si evidenzia una sostanziale positività. La presenza degli amici nella propria vita è considerata come qualcosa di molto importante che incrementa l'esperienza di benessere e che consente di soddisfare tanto il desiderio di appartenenza, tanto quello di autonomia, entrambi più intensi in adolescenza.

Alla domanda "Che importanza ha per te il gruppo di amici", i maschi rispondono facendo osservare che per loro esso riveste maggiormente un significato ludico-ricreativo, mentre per le femmine è piuttosto quello di uno spazio contenitivo dei propri vissuti e stimolante la crescita personale.

Un'area di indagine piuttosto interessante concerne la *capacità di affermare le proprie idee tra i pari e di resistere alla pressione di gruppo*. In particolare, le alternative andavano a misurare sia la capacità percepita di farlo, sia i comportamenti messi in atto in situazioni concrete. Esaminando le risposte date dai ragazzi, emerge nel complesso un quadro abbastanza rassicurante.

Alla domanda "Quando i tuoi amici si comportano in modo trasgressivo e ti fanno capire che per essere accettato devi fare come loro, tu cosa fai?"

- il 39.1% risponde: *Rimango fermo nei miei principi e cerco di stabilire un dialogo per far capire loro dove sbagliano* (maschi: 35.8%; femmine: 47.0%);
- il 28.4% risponde: *Resto fedele ai miei principi e me ne vado* (maschi: 26.0%; femmine: 33.5%);
- l'11.8% risponde: *Anche se non condivido mi adeguo per non essere escluso* (maschi: 13.1%; femmine: 8.5%);
- il 10.7% risponde: *Condivido pienamente quanto fa il gruppo* (maschi: 13.3%; femmine: 5.1%).

Degli allievi intervistati solo il 33.6% dichiara di far parte di gruppi organizzati; di questi il 39.9% sono maschi e il 20% sono femmine. I gruppi di

appartenenza variano per i due sessi. Dei maschi, il 66.1% afferma di appartenere a *gruppi sportivi*, il 22.1% agli *ultras*; il 12.1% a *gruppi religiosi*, il 10.1% a *gruppi ricreativi*, il 5.5% a *gruppi di volontariato*. Delle femmine, il 45% dice di appartenere a *gruppi sportivi*; il 31% a *gruppi religiosi*, il 14.1% a *gruppi ricreativi*, il 9.9% a *gruppi di volontariato*, il 4.2% agli *ultras*.

L'appartenenza a gruppi organizzati tende comunque a decrescere con l'aumentare dell'età dei ragazzi. Si passa dal 36.5% a 13-15 anni al 27.3% dopo i 17.

Riassumendo, per quanto riguarda i rapporti con i coetanei si delinea un quadro globalmente positivo, nel quale sembrano prevalere i fattori di sostegno e protezione, rispetto ai fattori di rischio. I ragazzi vivono come importante e gratificante la relazione con i pari e la maggior parte di essi si percepisce come capace di proteggersi e di proteggere a sua volta. Naturalmente, non va sottovalutata la percentuale, seppur non elevata, di coloro che si vedono più esposti e meno resistenti alla pressione dei pari, per i quali sarebbe auspicabile un incremento di autoefficacia e assertività.

2.2. La personalità sullo sfondo dello scenario esistenziale e valoriale

Agli allievi si è chiesto di descrivere i tratti della loro personalità, scegliendo da una serie di 17 caratteristiche tra loro contrapposte. I risultati della domanda possono essere sintetizzati nei punti seguenti (cfr. Tav. 10):

Tav. 10 - Caratteristiche della personalità degli allievi

	MI	FI	T1	T2	F2	M2	
ha stima di sé	78.4	69.0	75.3	16.5	24.5	13.0	non ha stima di sé
pessimista	21.1	30.1	23.8	66.8	61.4	69.4	ottimista
altruista	65.5	71.8	67.4	18.9	16.3	20.2	egocentrica
irresponsabile	14.2	8.2	12.2	78.7	85.9	75.4	responsabile
irreprensibile	38.0	41.1	38.9	43.6	42.0	44.5	trasgressiva
aggressiva	26.1	34.9	28.8	61.2	56.3	63.7	non violenta
attiva	79.1	81.4	79.6	11.0	10.4	11.2	passiva
ribelle	45.4	49.9	46.5	43.1	41.1	44.0	docile
autonoma	65.7	62.5	64.5	24.1	27.0	22.8	dipendente
senza ideali	16.9	14.6	16.3	71.3	73.5	70.5	piena di ideali
motivata	76.1	78.3	76.7	10.6	10.5	10.8	demotivata
insicura	21.1	37.2	26.0	65.2	56.9	69.2	sicura
realizzata	75.6	70.4	73.8	13.9	17.2	12.4	fallita
introversa	32.0	29.9	31.3	51.2	55.5	49.4	estroversa
gioiosa	75.9	75.5	75.7	14.4	17.2	13.3	triste
gregaria	37.8	43.4	39.4	44.5	40.0	46.6	leader
accetta il "diverso"	66.6	81.7	71.2	17.8	8.7	21.8	non accetta il "diverso"

Legenda: T = totale; M = maschi; F = femmine

N.B.

Il dato va letto sommando in ogni riga i due Totali (T1+T2=100%); es.: "ha stima di sé"=75.3% + 16.5%="non ha stima di sé"; la quota mancante per raggiungere il 100% va attribuita alle non risposte; questa lettura vale anche per maschi (M1+M2) femmine (F1+F2).

- 1) vengono segnalate maggiormente le caratteristiche che fanno capo al sistema di *autoefficacia*, ossia circa l'80% degli intervistati si considera una persona attiva (79.6%), responsabile (78.7%) e motivata (76.7%);

- 2) seguono, attorno al 70%, altri tratti che invece fanno riferimento al sistema di *autostima*: persona che ha stima di sé (75.3%), realizzata (73.8%), con molti ideali (71.3%) e capace di accettare chi è diverso da sé (71.2%);
- 3) a completamento di queste due dimensioni vengono, segnalati nel 50-70% dei casi, attributi di persona gioiosa (75.7%), altruista (67.4%), ottimista (66.8%), sicura (65.2%), autonoma (64.5%), non violenta (61.2%).

In aggiunta ai giovani è stata rivolta la richiesta di posizionarsi in rapporto al proprio vissuto religioso. Dalla Tav. 11 si evince che circa tre giovani su quattro dichiarano di essere “credenti” ma non tutti risultano in altrettanta misura “praticanti”: questi ultimi assommano a un quarto del campione (25%), mentre la quota maggioritaria, composta da quasi la metà degli intervistati, pur dichiarandosi credente afferma di non praticare la religione (48%). Il rimanente 27% riguarda minoranze che affermano di essere o indifferenti verso la religione (9.6%), o niente affatto credenti (8%), oppure in fase di ricerca di una fede religiosa (6.3%).

Tav. 11 - *Ti consideri*

		Credente e praticante	Credente non praticante	Altro (ateo, in ricerca...)
Sesso	M	23.1	47.9	29.0
	F	29.0	48.7	22.3
Età	13-15	32.7	44.5	22.8
	16-17	21.7	49.6	28.6
	+18	19.5	49.8	30.7
Circoscrizioni	Nord	22.1	47.3	30.7
	Centro	22.2	43.8	34.0
	Sud	31.3	51.4	17.3
Ente	CNOS-FAP	24.0	48.0	28.0
	CIOFS/FP	27.0	48.0	25.0
Frequenta	Triennali	25.8	49.2	24.9
	Altro	21.7	43.4	34.8
Bocciato	No	31.0	45.0	24.0
	Sì	19.0	51.2	29.9
Difficoltà	Sì	24.6	46.5	28.9
	No	25.3	49.2	25.5
Cambio?	No	26.7	48.4	24.9
	Sì	20.8	47.1	32.1
<i>Totale</i>		<i>25.0</i>	<i>48.0</i>	<i>27.0</i>

Scendendo tra i dati disaggregati, si riscontra che a distinguersi per una pratica coerente con le proprie credenze sono soprattutto le femmine, la fascia dei più giovani ed i residenti nelle Regioni del sud. Inoltre a dichiararsi non credenti o indifferenti verso la religione sono soprattutto i maschi, il gruppo di età più avanzata, chi presenta un percorso scolastico-formativo problematico e chi frequenta altri corsi rispetto ai triennali tutti nella FP.

Fa seguito una domanda mirata a verificare la presenza di sensazioni negative o di “momenti neri” che questi giovani potrebbero aver sperimentato. Trattandosi di un campione con un’età nel pieno della “turbolenza” della crescita evolutiva e appartenente per di più a strati sociali per diversi

aspetti svantaggiati (dal punto di vista professionale, culturale, economico, socio-relazionale...), si poteva ipotizzare che l'insieme di tutti questi elementi avrebbe potuto esercitare un peso negativo non indifferente sul loro sistema di significato esistenziale. La media generale dei dati attesta che le varie sensazioni elencate nella domanda sono state avvertite al massimo tra "qualche volta" e "mai", a seconda dei casi:

- la "voglia di farla finita" è la sensazione che una netta maggioranza ha ammesso di non aver avuto mai (61.6%; M=2.50); così pure sensazioni poco o per niente avvertite sono quelle di "sentirsi un fallito" (M=2.45), di "non essere amati" (M=2.42) o di sentirsi soli, "senza nessuno vicino" (M=2.33);
- ciò che invece la metà circa degli allievi ha effettivamente provato "qualche volta" è la percezione di non avere di fronte a sé un futuro roseo/promettente (M=2.21), di dubitare delle proprie capacità (M=2.22), di non avere fiducia in nessuno (M=2.29) e di essere incapaci a prendere una decisione (M=2.31).

Vengono a manifestarsi in questo modo fattori predittivi di disagio/rischio che, per effetto cumulativo e talora moltiplicativo, vanno a colpire quella parte del campione già provata da altri svantaggi, quali l'estrazione da famiglie meno abbienti, le difficoltà incontrate lungo il percorso scolastico e quelle che continuano a sperimentare anche adesso, il non essere sufficientemente sostenuti da una fede religiosa. Scendendo ancor più nei particolari si nota che la componente femminile appare leggermente più esposta dei maschi a queste percezioni, probabilmente in forza della maggiore sensibilità di cui è dotata; a ciò si unisce anche il fatto di essere nel pieno della crescita evolutiva (16-17 anni), quando l'esposizione alle "turbolenze" si fa sempre più forte, soprattutto a motivo della necessità di affrontare scelte decisive o comunque impegnative.

Con un'ultima serie di domande si è cercato di penetrare nel segreto mondo della condizione giovanile per verificare se e fino a che punto si cede alla tentazione della trasgressività, una prova del fuoco a cui tutti vanno soggetti, seppure in diversa misura, in questo stadio del processo evolutivo. Passando ad analizzare nei particolari l'andamento dei punteggi della media, si riscontra che:

- 1) le trasgressioni che circa uno su cinque degli allievi ha riconosciuto di aver commesso limitatamente a "qualche occasione" risultano essenzialmente di tre tipi:
 - a) aver fumato uno spinello (M^s=1.60);
 - b) aver avuto rapporti sessuali non protetti (M=1.50);
 - c) aver messo in pericolo la propria vita (M=1.51);pochissimi invece hanno riconosciuto di aver messo in pericolo anche la vita degli altri (M=1.21), di aver guidato sotto l'effetto dell'alcol (M=1.30) o di altri stupefacenti (M=1.23);

^s I valori della media ponderata sono: 1=mai; 2=1-2 volte; 3=3-5 volte; 4=più di 5 volte.

- 2) dopo lo spinello e il sesso, un numero ancor più ridotto del campione (tra il 10 e il 15%) ha segnalato di:
 - a) aver commesso azioni violente, facendo a botte con i compagni di scuola (M=1.43) o partecipato a risse con bande di *ultras* (M=1.34);
 - b) essere andato in giro armato di coltello (M=1.32);
 - c) aver compiuto atti di vandalismo, danneggiando proprietà pubbliche o private (M=1.41);
 - d) mentre risultano ancor meno coloro che hanno rubato nei negozi (M=1.27);
- 3) infine quasi tutti negano di aver:
 - a) subito (M=1.10) o compiuto violenze sessuali (M=1.14);
 - b) preso droghe pesanti (M=1.20) o spacciato droga (M=1.19);
 - c) sofferto di problemi di anoressia o di bulimia (M=1.11)

In merito a questa serie di dati occorre compiere alcune distinzioni. Tra coloro che in qualche misura hanno segnalato delle trasgressività si mettono in evidenza i maschi, le fasce più alte d'età, chi ha un patrimonio valoriale scarso e/o deficiente, a partire dalla dimensione religiosa, e soprattutto chi si presenta in una condizione di "debolezza" nell'intero percorso formativo, attuale e pregresso; va aggiunto che il fenomeno riguarda proporzionalmente di più gli allievi che frequentano altri corsi rispetto a quelli triennali tutti nella FP. Nei confronti di questo gruppo, che potremmo definire dello "svantaggio", le trasgressività costituiscono indubbiamente un sintomo di disagio interno, "comunicato" poi esternando azioni riprovevoli; azioni che a loro volta diventano veicoli "predittivi" di un possibile scivolamento in una condizione di rischio. Tuttavia si tratta pur sempre di una ristretta minoranza, mentre in realtà la maggior parte dei soggetti dimostra di possedere un adeguato bagaglio di fattori "protettivi". Quest'ultimo gruppo è composto dalle ragazze, dagli intervistati più giovani, dai credenti e praticanti, da chi non accusa particolari difficoltà nel percorso che sta frequentando.

2.3. Bisogni, disagi e strategie di fronteggiamento

L'ultima parte del questionario era composta da una serie di domande aperte costituite da una frase interrotta che doveva essere completata da ciascun intervistato, aggiungendo spontaneamente e di primo impulso, ciò a cui l'input iniziale lo aveva stimolato⁹.

⁹ Questa strategia rientra tra le metodologie di ricerca qualitativa, adottate da numerosi autori e finalizzate a uno studio semiproiettivo dei casi. In particolare Palmonari sostiene che "un aspetto importante dello strumento è rappresentato dal fatto che tutte le frasi interrotte sono formulate in prima persona e che le istruzioni richiedono di fornire risposte personali e sincere; di conseguenza i desideri, le aspirazioni, i progetti verbalizzati dal soggetto sono contenuti concreti, frutto di una precisa rappresentazione cognitiva" (cf: A. PALMONARI et al., *Identità imperfette. Giovani e adolescenti: un oggetto di studio per le scienze sociali*, Bologna, Il Mulino, 1979, pp. 259-260). Il riferimento a Palmonari è d'obbligo in quanto dalla sua lista di 40 input che costituiscono il MIM (Metodo di Individuazione Motivazionale) sono stati presi, dopo averli parzialmente rielaborati, i quattro input utilizzati nella presente indagine.

Nel presente studio ci si proponeva di individuare, a fronte di situazioni-problema che determinano le traiettorie dello sviluppo degli intervistati, il ricorso a fattori protettivi o viceversa l'innescarsi di condizioni di rischio. Partendo da questi presupposti ci si è limitati, rispetto alla lista dei 40 aspetti presi in considerazione da Polmonari, ai seguenti quattro:

- 1) le fonti di disagio (“io mi sento molto a disagio quando...”);
- 2) i bisogni (“io sento fortemente il bisogno di...”);
- 3) le strategie di fronteggiamento dell'ostacolo/problema (“quando ogni cosa sembra essere contro di me...”);
- 4) gli obiettivi da realizzare (“io mi sentirò pienamente realizzato quando...”).

Le risposte degli intervistati sono state successivamente passate al vaglio di un'accurata analisi dei contenuti e quindi codificate per farne poi oggetto di elaborazione statistica.

2.3.1. *Le fonti di disagio*

Dai dati raccolti, ciò che è causa di difficoltà in questi giovani va considerato essenzialmente in rapporto a tre categorie. Tra queste il disagio personale e interiore appare decisamente assai più avvertito (78.2%); seguono, in misura piuttosto ridotta quello di natura relazionale (10.9%) ed esistenziale (4.3%).

Queste tre categorie di massima tuttavia rispecchiano solo un quadro sintetico entro cui sono state racchiuse le fonti di disagio, mentre in realtà quelle espresse in prima persona dagli intervistati rientrano in uno scenario assai più vasto:

- 1) il disagio *personale/interiore* scaturisce da una variegata gamma di situazioni che, data l'età, fanno capo ad una imperfetta o incompleta crescita del sé, del livello di autostima e di autoefficacia; in tutti questi casi si fa riferimento al senso di inferiorità per non sentirsi all'altezza della situazione, al senso di timidezza o all'imbarazzo derivante dall'aver sbagliato, all'aver fatto brutta figura, all'essere fissato negli occhi, al ricevere complimenti, al parlare in pubblico, oppure al fatto di non essere presi in considerazione, sentirsi esclusi, non capiti, non stimati per quello che si è;
- 2) il disagio *relazionale* ha origine invece dai contatti con l'ambiente circostante, sia per il presentarsi di situazioni-problema (come il sentirsi presi in giro, sgridati, incolpati, giudicati...), sia per trovarsi a contatto diretto con persone e/o con ambienti sconosciuti (avere a che fare con stranieri, dover affrontare situazioni nuove...);
- 3) infine il disagio è stato definito di ordine *esistenziale* quando non si sta bene con se stessi, o si sta psicologicamente male e non si sa a chi chiedere aiuto, o ci si sente soli, senza affetti, quando non si sa cosa si vuole dalla vita, né quali progetti realizzare;
- 4) a queste categorie ne va aggiunta tuttavia una quarta, riferita a quella quota non indifferente del campione che ha dichiarato di *non aver mai provato alcuna forma di disagio* (15.1%).

Dai dati disaggregati si evince una netta spaccatura degli intervistati tra chi avverte maggiormente disagi di ordine personale e interiore rispetto a chi percepisce soprattutto quelli relazionali ed esistenziali: nel primo caso si distinguono gli allievi più giovani, i maschi, gli iscritti al CNOS-FAP, chi incontra difficoltà nel percorso formativo ed è disposto a cambiare. Le dimensioni opposte emergono invece in rapporto alle altre due fonti di disagio, provate in forma percentualmente superiore dalla componente femminile e dall'utenza del CIOFS/FP; queste ultime due variabili, unitamente all'età più elevata distinguono inoltre chi non ha mai provato particolari forme di disagio.

2.3.2. I bisogni

Lo scenario su cui si stagliano i bisogni che gli intervistati hanno dichiarato di avere è occupato quasi tutto dagli affetti (77.5%). Seguono, a completamento della rimanente quota, le esigenze di ordine psicologico/esistenziale (10.6) ed infine quelle di ordine prettamente materialistico-evasivo (3.1%).

A loro volta le tre categorie di bisogni sono così suddivise:

- 1) quelli *affettivi* vanno soprattutto in due direzioni: verso la famiglia, nel senso di avere e specialmente di sentire vicino a sé i genitori e di allacciare con loro un diverso rapporto; e ovviamente anche verso quella che essi considerano la nuova famiglia, ossia il mondo delle amicizie (poter avere amici veri...) al cui interno, contestualmente, incontrare l'amore con la "A" maiuscola (trovare un ragazzo/a, innamorarsi, riprendere una relazione con un ex, avere una persona che ama, che vuole bene...);
- 2) i bisogni di ordine *psicologico/esistenziale* sono assai più numerosi ma al tempo stesso anche più frammentati: essi vanno dall'esigenza di cambiare il proprio comportamento, a quella di autorealizzazione (realizzare i propri sogni, diventare ricchi, famosi, studiare, avere un lavoro, sentirsi professionalmente realizzati, andare a vivere da soli, farsi una propria famiglia...), a quella valoriale (sentirsi utili agli altri, credere in se stessi, essere stimati, rispettati, avere una fede religiosa...), fino ad ammettere all'opposto, ma solo in qualche caso particolare, anche il bisogno di far uso di sostanze stupefacenti;
- 3) infine i bisogni di ordine *materialistico-evasivo*, seppure espressi da una netta minoranza, prendono in considerazione fattori fisiologici (mangiare, dormire, riposare...), consumistici (avere un nuovo cellulare, il motorino...) ed evasivi (divertirsi, giocare, andare in vacanza, viaggiare...).

I dati disaggregati presentano ancora gruppi caratterizzati da certi bisogni piuttosto che da altri: può sembrare strano, ma le esigenze di ordine affettivo sono stati espresse, oltre che dalla fascia dei più giovani, da una maggioranza di maschi e del CNOS-FAP, e soltanto da poco più della metà delle femmine; queste ultime, assieme all'età più alta, si distinguono invece per manifestare maggiormente bisogni di carattere psicologico/esistenziale.

2.3.3. *Atteggiamenti da assumere di fronte ad un ostacolo/problema*

Nel prendere in considerazione l'input costituito dalla frase iniziale, il dato di maggior spicco sta nel constatare che oltre la metà del campione non ha saputo o non ha voluto rispondere (52.2%). In questo si evidenziano i maschi e quindi gli allievi del CNOS-FAP, chi ha un'età più elevata e chi è andato incontro ad insuccessi scolastici.

La quota residua si divide tra chi sostiene di adottare un atteggiamento di fuga di fronte all'ostacolo/problema (lasciar perdere, scappare, fregar-sene, scoraggiarsi, chiudersi in se stessi, dare la colpa agli altri..., 26.9%), chi di aggressività (ribellarsi, esplodere, vendicarsi..., 13.2%) e chi invece, ma si tratta pur sempre di una netta minoranza, assumerebbe una posizione più responsabile e costruttiva (tener duro, farsi valere, voler capire, parlarne con qualcuno, chiedere aiuto..., 7.8%). La difficoltà ad affrontare il problema e quindi la tendenza a fuggire al momento in cui essa si presenta viene manifestata dagli stessi che "sono fuggiti" di fronte all'input, ossia i maschi, con la differenza che in questo caso una tale posizione viene segnalata quasi esclusivamente dai più giovani. Viceversa la componente femminile si presenta in questo caso decisamente più "agguerrita" di fronte all'ostacolo, in quanto si dimostra intenzionata ad assumere atteggiamenti sia di difesa come di attacco; in ciò sembra dare un peculiare contributo anche l'estrazione dell'utenza dalle regioni centromeridionali, e quindi anche dalla cultura di appartenenza.

Tutto questo richiama quanto già emerso in una precedente domanda, in particolare là dove è apparso che, posti di fronte ad un problema, i più sostengono di saper trovare il modo migliore per arrivare ad una soluzione e/o per ottenere ciò che si vuole, proprio grazie alle risorse di cui si dispone, oltre a far leva su strategie di efficacia e di autostima. Queste strategie, sempre a detta degli intervistati, permetterebbero poi di sentirsi sicuri e in grado di gestire qualsiasi situazione-problema.

2.3.4. *Il castello degli ideali e dei progetti di vita*

Con un ultimo input si è inteso penetrare nel "castello incantato" dei sogni, dei progetti e delle aspirazioni che grazie all'età pullulano e si avviciano nelle menti di questi giovani. Al tempo stesso si osserva che in pratica l'insieme delle progettualità che fanno sentire realizzati vengono convogliate quasi esclusivamente su un unico "pianeta", quello degli affetti (72.2%). Per molti di loro è giunto ormai il momento di incontrare "l'unico e vero amore" della propria vita, per cui la progettualità viene impostata lungo una traiettoria che, partendo da questo grande amore idealizzato di cui si sentono attualmente investiti, si traduce poi in concreti obiettivi di matrimonio, e quindi di poter avere una propria famiglia e dei figli.

Tutte le altre progettualità in questo momento sembrano restare in second'ordine. Gli stessi obiettivi finalizzati alla carriera professionale (diventare qualcuno, aprire un'attività propria...) sono stati scarsamente segnalati (11.9%), nonostante che ci si trovi di fronte a soggetti che hanno compiuto

una scelta formativa mirata per lo più ad un ingresso diretto nel sistema produttivo. Ancor meno sono stati indicati quelli che si riferiscono alla crescita personale e alla realizzazione di sé (ottenere ciò che si vuole dalla vita, scoprire chi sono io, avere degli obiettivi/ideali per vivere..., 5.9%).

È interessante osservare attraverso i dati disaggregati come sia ancora la variabile di genere a fare la differenza. Tra gli obiettivi riferiti alla vita affettiva un peso determinante è stato esercitato dai maschi (87.8%, contro il 38.9% delle femmine) e dal 99% degli utenti del CNOS-FAP; viceversa la componente femminile e con essa il CIOFS/FP si mette in evidenza per attribuire importanza anche a progetti di realizzazione professionale (29%, contro il 4% dei maschi) e personale (14.1%, contro il 2.2%).

3. SINTESI DEI RISULTATI

Tenuto conto degli obiettivi sottesi all'indagine, si cercherà di riassumere i risultati conseguiti in rapporto a due principali direttrici: quella del "successo" ottenuto nei percorsi del diritto-dovere da parte degli allievi, e in particolare delle categorie svantaggiate, e quella della formazione integrale della loro personalità.

3.1. Il successo formativo dei percorsi del diritto-dovere

Il nostro sistema educativo di istruzione e di formazione si caratterizza per una scolarizzazione di massa che tende a protrarsi negli anni: infatti, sono sempre più ampie le fasce di coloro che proseguono gli studi nel 2° ciclo e all'università. D'altra parte resta alto il numero degli abbandoni nelle scuole superiori e continua a registrarsi una complessa *sofferenza formativa*: percorsi accidentati, insuccessi scolastici, malessere psicologico, comportamenti antisociali (furti, episodi di bullismo, forme di prepotenza, atti di discriminazione razziale), diffuso e scarso apprendimento e rendimento, pur in presenza di una costante frequenza. I momenti che maggiormente connotano l'esperienza formativa come stressante sono rappresentati dal passaggio fra cicli di studio con particolare riferimento alla transizione dalla scuola secondaria di 1° grado a quella di 2° grado e al sottosistema di istruzione e di formazione professionale.

Tale passaggio si presenta particolarmente delicato in quanto comporta, dal punto di vista psicologico, una temporanea disorganizzazione e una conseguente ristrutturazione di ruolo e, in un'ottica psicosociale, un'occasione per verificare le proprie capacità e trovare una conferma positiva alla propria autostima nel confronto con i pari e con i propri insegnanti. Non accidentalmente molti abbandoni si registrano proprio in questo periodo. Nel caso del presente campione la transizione risulta anche più complessa, in primo luogo, per la posizione di svantaggio che caratterizza almeno la metà dell'utenza a motivo delle condizioni di insuccesso scolastico e della provenienza da famiglie deprivate dal punto di vista culturale (ma non solo); se poi si confrontano su scala nazionale le valutazioni

riportate nel passaggio dal 1° al 2° ciclo degli studi superiori ci troviamo di fronte a percentuali di giudizi di “ottimo” e di “distinto” ridotte a cifre minime rispetto all’universo dei licenziati della media. Ma spesso la condizione di “debolezza” che caratterizza gran parte di questi giovani è anche frutto di scelte sbagliate/inadeguate, figlie il più delle volte di attività di “disorientamento”. Va comunque sottolineato che un quinto degli allievi era stato consigliato di iscriversi ai licei e agli istituti tecnici e il dato potrebbe costituire un primo segnale del cambiamento nelle famiglie e nei giovani della percezione della FP, sempre che lo sforzo di assicurare la parità sostanziale con gli altri percorsi del 2° ciclo venga continuato e non bloccato per motivi politici.

Nonostante la situazione di partenza per molti versi svantaggiata del nostro campione, i percorsi del diritto-dovere e in particolare la FP iniziale triennale tutta nella FP sono riusciti a far compiere alla grande maggioranza un vero salto di qualità. Siccome i dati che attestano di tale successo formativo sono dispersi all’interno di varie domande dell’inchiesta, provvediamo a una loro presentazione sintetica.

Cominciamo dalle motivazioni sottese alla scelta e/o all’iscrizione nella FP: una tra le più segnalate riguarda infatti la funzionalità dei corsi per un inserimento rapido e con successo nel mercato del lavoro, senza tuttavia mancare di evidenziarne anche le potenzialità di un generale recupero formativo. Quest’ultimo aspetto viene sottolineato nelle indicazioni – che vengono offerte dai giovani – delle esigenze educative da tenere maggiormente in considerazione nel percorso: a nostro parere il dato sta a dimostrare che la frequenza dei CFP salesiani ha fatto maturare in questi giovani l’apprezzamento per la formazione globale della loro personalità. Il riconoscimento del valore della FP iniziale risulta anche evidente dall’aumento nel tempo degli iscritti con un crescendo di quasi il 10% all’anno.

Un ulteriore apprezzamento verso questi percorsi viene attestato dalle alte valutazioni che sono state date circa i contenuti, le metodologie e l’organizzazione e la loro corrispondenza alle proprie attese. Anche nei confronti degli stessi formatori i giudizi sono apparsi alquanto positivi. Tuttavia, seppure la maggioranza ammetta di non incontrare adesso particolari difficoltà nel proprio percorso formativo rispetto a pregresse esperienze, gli intervistati suggeriscono di potenziare l’orientamento, le attività laboratoriali, l’utilizzo di tecnologie informative e l’alternanza. Inoltre, più del 30% propone di introdurre il quarto anno, dimostrando un bisogno diffuso di completamento dei percorsi formativi del diritto-dovere che andrebbe senz’altro soddisfatto dal Governo nazionale e dalle Amministrazioni locali.

A siglare il successo di questi percorsi viene poi il dato secondo cui la grande maggioranza non ha mai pensato di abbandonare il corso. Un 15% ha avuto questa idea, ma restando sempre nella FP. Solo un altro 15% ha pensato a un trasferimento ad istituti scolastici, ma su questo andamento ha sicuramente inciso il recupero formativo operato dalla FP iniziale.

Il valore aggiunto di questi percorsi va riscontrato nelle prospettive di futuro che sono riusciti a far maturare negli allievi soprattutto se confron-

tate con la situazione svantaggiata di partenza. A questo punto è opportuno richiamare alla lettera i dati già citati sopra. Gli allievi intervistati prevedono di godere di possibilità almeno elevate: di trascorrere una vita familiare serena, di avere dei buoni amici su cui contare, di godere di buona salute, di trovare un lavoro soddisfacente, di essere rispettati all'interno della propria comunità e di avere una casa propria. Inoltre, il 60% circa prende in seria considerazione la probabilità di conseguire un diploma di scuola superiore e un altro 25% di andare all'università o di fare un corso di specializzazione post-diploma. Va aggiunto anche il dato di oltre 30% che vorrebbe completare il percorso del diritto-dovere con la frequenza di un IV anno che consentisse di acquisire un diploma professionale.

Sul lato meno positivo va ricordato un 30% che sperimenta motivi più o meno grandi di disagio. Inoltre, nell'esercizio di autovalutazione compiuto dagli allievi, neppure il 10% menziona l'ottimo, anche se appena il 5% parla di insufficiente. Sono dati che, se non mettono in discussione i risultati positivi elencati sopra, tuttavia invitano i CFP salesiani a un maggiore impegno in vista del ricorso a strategie anche più incisive.

3.2. La personalità degli utenti sullo sfondo dei fattori predittivi e protettivi dal rischio

I giovani della nostra inchiesta sono stati colti nel pieno del loro stadio di sviluppo evolutivo, durante il quale si richiede di affrontare alcuni compiti caratteristici di questo periodo dell'esistenza, derivati dall'interazione tra la maturazione fisiologica, le nuove capacità cognitive e relazionali, le proprie aspirazioni da un lato e dall'altro le influenze e le richieste provenienti dall'ambiente circostante.

In tal senso, secondo Palmonari¹⁰ essi sono chiamati a: sapersi adattare ai rapidi e rilevanti cambiamenti somatici e a saper ricostituire una unità somato-psichica soddisfacente; accettare le proprie pulsioni e padroneggiarle secondo valori condivisi; saper instaurare e mantenere rapporti con i coetanei dello stesso sesso e di sesso diverso; partecipare a gruppi; sviluppare indipendenza e autonomia; stabilire un'interazione adeguata con le istituzioni sociali (scuola, mondo del lavoro, contesto socio-politico); operare scelte relative ad un proprio sistema di valori; progettare il proprio futuro.

Nel rispondere alle richieste dettate dalle proprie esigenze di sviluppo e da quelle poste dall'ambiente prossimo e dalla realtà più ampia nella quale l'adolescente è inserito, questi può andare incontro a situazioni di malessere e di stress e, in alcuni casi, dar corso a comportamenti di rischio. Ciò si verifica quando egli percepisce una forte discrepanza tra le richieste insite nel suo percorso di emancipazione individuale e le sue concrete possibilità di farvi fronte. Viceversa nella misura in cui l'adolescente riesce a far fronte positivamente ai diversi compiti, sperimenterà un sentimento di benessere

¹⁰ A. PALMONARI, *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 1997.

psicologico e di adeguatezza di sé. L'enfasi si pone, quindi, non tanto sui cambiamenti e sulle richieste con cui l'adolescente è chiamato a confrontarsi, ma sui processi che possono portare ad un adattamento positivo, ad un cambiamento evolutivo soddisfacente.

Diventano pertanto cruciali la specificità del momento in cui il compito si colloca lungo il percorso di crescita; l'interpretazione che l'adolescente attribuisce alla qualità del compito e il significato ad esso socialmente attribuito; il bagaglio di risorse personali disponibili; la rete di supporto sociale cui l'adolescente può far riferimento. Tutto questo ci consente di comprendere come le diverse traiettorie di sviluppo in adolescenza, le eventuali incursioni e – in taluni casi – permanenze nel rischio non siano da ricondursi all'adolescenza in sé, quanto all'intersecarsi di esigenze evolutive, risorse personali, opportunità offerte dal contesto di vita.

A questo riguardo, le ricerche più recenti consentono di classificare i fattori protettivi secondo cinque livelli, riguardanti: l'adolescente stesso, la famiglia, la scuola, i coetanei, la comunità.

A *livello individuale*, oltre ad alcune importanti risorse, quali: capacità generali di *problem solving* e *decision making*; orientamento verso il futuro e progettualità; attribuzione di importanza all'esperienza scolastico-formativa; capacità cognitive generali (pensiero critico, pensiero creativo); capacità di autocontrollo; autostima; convinzioni di efficacia personale; capacità di *coping* attivo; capacità assertive; capacità interpersonali; capacità di ricerca di aiuto; che sono di grande aiuto all'adolescente nell'affrontare i suoi compiti di sviluppo, risultano particolarmente rilevanti alcuni atteggiamenti e comportamenti. A tale riguardo, sembrano svolgere un ruolo fortemente protettivo la presenza di un progetto di realizzazione personale in cui mettersi alla prova, l'impegno verso valori significativi, la consapevolezza di un significato da dare alla propria vita. È in tal senso che assumono valenza protettiva la partecipazione ad attività religiose, l'adesione a gruppi organizzati, la soddisfazione e l'investimento nell'esperienza scolastica¹¹.

A *livello familiare*, sono ritenute importanti alcune caratteristiche del funzionamento familiare che, unitamente a determinati atteggiamenti e comportamenti dei genitori, svolgerebbero una funzione di protezione sia a livello generale che specifico. Più specificatamente sono significativi: il senso di integrazione nella famiglia; il mantenimento dei rituali familiari; la presenza di *problem solving* proattivo e di negoziazione; la proposta di modelli positivi di adulto; una relazione affettuosa con almeno un genitore; l'esperienza di sentirsi amati e rispettati; un atteggiamento di disapprovazione esplicita rispetto ai comportamenti di rischio; la presenza di uno stile genitoriale autorevole (adeguata supervisione del comportamento dei figli, regole esplicite di cui si chiede il rispetto, costante disponibilità e apertura al dialogo).

A *livello scolastico*, sembrano svolgere una funzione molto protettiva: la

¹¹ S. BONINO, *Il fascino del rischio negli adolescenti*, Firenze, Giunti, 2005.

positività dell'esperienza scolastica (soddisfazione per l'esperienza scolastica, senso di appartenenza, benessere a scuola, risultati scolastici buoni); la stimolazione ad impegnarsi in una progettualità a lungo termine; la fiducia accordata dagli insegnanti.

Il senso di integrazione nella vita scolastico-formativa e il senso di realizzazione personale connessi ad una buona riuscita riducono consistentemente la probabilità di ricercare l'affermazione di sé in altre aree.

Altro importante fattore di protezione è rappresentato dal *gruppo dei pari*, che assume una valenza protettiva quando: i coetanei non sono implicati in comportamenti di rischio; i coetanei sono impegnati in gruppi a valenza prosociale con una forte progettualità; esiste accordo tra amici e genitori.

Ed, infine, la *comunità*. A questo livello, sono importanti: la presenza di una cultura basata sulla cooperazione; la riduzione della spinta verso l'anticipazione dell'adulthood; l'offerta di spazi per la sperimentazione e la realizzazione di sé; la richiesta di comportamenti responsabili nei confronti della comunità locale; la presenza di un ruolo educativo forte da parte degli adulti; la possibilità di legami.

In sintesi, le ricerche più recenti tendono a delineare il seguente profilo dell'*adolescente protetto*. È un adolescente che: può contare su figure di adulti autorevoli che gli pongono delle ragionevoli, ma responsabilizzanti richieste; è impegnato in un progetto di costruzione e di realizzazione di sé; vive sfide personalmente e socialmente rilevanti; è accettato e valorizzato dal mondo adulto; vive positivamente l'esperienza scolastica e può sviluppare le proprie abilità cognitive e sociali sulle quali ritiene di poter contare; non è spinto a comportarsi in modo esteriore e consumistico da adulto.

Ora i dati conseguiti attraverso le variegate domande presenti nel questionario a questo punto possono essere "bilanciati", in base ad una maggiore/minore consistenza, in rapporto ai fattori protettivi da condizioni di rischio o, viceversa, predittivi di condizioni di rischio. Nel procedere in questo senso teniamo conto del loro raggrupparsi nel presente caso particolarmente attorno ai seguenti indicatori: 1) autoefficacia; 2) autostima; 3) sistema dei valori, ideali, progetti di vita; 4) repertorio delle strategie relazionali/comunicative; 5) controllo degli impulsi e/o la gestione delle emozioni e del comportamento; 6) strategie di fronteggiamento.

1) *Autoefficacia*

a) Un livello alto di autoefficacia è stato individuato nel:

- considerarsi persone attive, responsabili, motivate, autonome, altruiste;
- saper realizzare nella vita quello che si vuole e cavarsela da soli nelle difficoltà;
- voler realizzare a tutti i costi i propri sogni (diventare ricchi, famosi, studiare, avere un lavoro, sentirsi professionalmente realizzati, andare a vivere da soli, farsi una propria famiglia...).

- b) Una bassa autoefficacia è stata messa in risalto dal:
- dubitare delle proprie capacità;
 - sentirsi incapaci di prendere una decisione;
 - attivare meccanismi di omologazione o delocalizzazione delle responsabilità;
 - assumere un atteggiamento di passività di fronte ad un problema facendo finta che non esiste.

2) *Autostima*

- a) Un alto livello di autostima va identificata nell'aver acquisito, lungo il processo di costruzione dell'identità, un "*locus of control*" interno, centrato sul concetto di sé come persona che:

- ha stima di sé;
- si sente sicura;
- è realizzata;
- sa accettare chi è diverso;
- è estroversa.

- b) Una bassa autostima è stata evidenziata dal:

- sentirsi un fallito, senza speranza per il futuro;
- non sentirsi all'altezza della situazione e quindi dal disagio causato dal sentimento di inferiorità;
- senso di timidezza o dall'imbarazzo derivante dall'aver sbagliato, dall'aver fatto brutta figura;
- non essere presi in considerazione, sentirsi esclusi, non capiti, non stimati per quello che si è.

3) *Sistema dei valori, ideali, progetti di vita*

- a) La presenza di ideali, progetti e valori è stata individuata dal considerarsi una persona che:

- ha molti obiettivi e ideali per cui vale la pena vivere;
- è intenzionata ad ottenere tutto ciò che è possibile dalla vita;
- vuole scoprire chi è;
- fa ricorso a valori religiosi e ha bisogno di scoprire una propria dimensione religiosa;
- ha bisogno di sentirsi utile agli altri, di credere in se stessa, di essere stimata, rispettata;
- vuole diventare "qualcuno", aprire una propria attività professionale.

- b) La mancanza di progetti e ideali di vita è stata rivelata dal:

- non sapere cosa si vuole dalla vita né quali progetti realizzare;
- incertezza/preoccupazione sul "che fare" in futuro;
- indifferenza verso la religione.

4) *Repertorio delle strategie relazionali e comunicative*

- a) Strategie relazionali e comunicative applicate a problemi di disagio/bisogno sono state identificate soprattutto nel:

- rapporto positivo manifestato nei confronti di entrambi i genitori sulla base del rispetto, fiducia, responsabilità;

- ricorso al sostegno dei genitori e degli amici nella richiesta di consigli e/o di aiuto per la soluzione dei problemi;
 - capacità di affermare le proprie idee tra i pari e di resistere alle pressioni del gruppo;
 - confronto con chi ha lo stesso problema;
 - miglioramento della relazione con gli altri.
- b) La mancanza e/o la scarsità di comunicazione e di relazionalità è stata evidenziata dal:
- sentire di non aver fiducia in nessuno;
 - non sentirsi amati, sentirsi soli, senza affetti e/o senza nessuno vicino, senza sapere a chi chiedere;
 - mancare di aiuto in caso di bisogno;
 - essere privo di amici veri;
 - sentirsi presi in giro, sgridati, incolpati, giudicati;
 - trovarsi a contatto diretto con persone e/o con ambienti sconosciuti (avere a che fare con stranieri, dover affrontare situazioni nuove...).
- 5) *Controllo degli impulsi e/o la gestione delle emozioni e del comportamento*
- a) Il controllo degli impulsi, delle emozioni e del comportamento è stato identificato nel:
- considerarsi una persona gioiosa, ottimista;
 - saper difendere i propri diritti;
 - voler dire quello che uno pensa, senza paura;
 - capacità di guardare al lato positivo delle cose;
 - avere speranza, fiducia che le cose cambieranno.
- b) La mancanza di controllo degli impulsi, delle emozioni e del comportamento è stato riscontrato nell'atteggiamento incline a:
- ribellarsi, esplodere, vendicarsi;
 - stordirsi in caso di problema, avere bisogno di far uso di stupefacenti;
 - aggredire se stessi dandosi addosso, attribuendo a sé tutta la colpa;
 - commettere azioni trasgressive (uso normale di stupefacenti, partecipazione a bande, atti di violenza/vandalismo...);
 - avere rapporti sessuali non protetti;
 - mettere in pericolo la propria vita guidando sotto l'effetto di stupefacenti;
 - fare ricorso, nel processo di costruzione dell'identità, ad un "locus of control" esterno,
 - dipendere dal gruppo dei pari, così da delocalizzare le responsabilità delle proprie azioni;
 - lasciar perdere di fronte ad un problema/disagio, scappare, fregarsene, scoraggiarsi, chiudersi in se stessi, attribuire la colpa agli altri.
- 6) *Strategie di fronteggiamento*
- Tra quelle maggiormente segnalate, troviamo le capacità di:
- resistere alle richieste illecite degli amici;
 - volersi impegnare a fondo per lavorare alla soluzione del problema;

- in caso di problema/disagio tener duro, farsi valere, voler capire, parlarne con qualcuno, chiedere aiuto, parlarne con persone qualificate;
- attivare l'“antivirus” contro la droga attraverso relazioni sincere a loro volta combinate con un alto livello di autostima e di autoefficacia;
- risolvere i problemi, capacità evidenziata dall'aver ammesso, di fronte ad un problema, di saper trovare il modo migliore per conseguire una soluzione e/o per ottenere ciò che si vuole, grazie alle risorse di cui si dispone e facendo leva su strategie di efficacia e di autostima; ciò permette poi di sentirsi sicuri e in grado di gestire qualsiasi situazione-problema possa capitare nella quotidianità degli eventi.

Sull'intera gamma dei dati riportati sopra giocano ovviamente sia la consistenza delle segnalazioni sia le differenti categorie di attori che se ne sono fatti interpreti. Passando in rassegna la distribuzione dei fattori predittivi/protettivi alla luce delle principali variabili utilizzate negli incroci è possibile quindi arrivare a ricostruire la presenza, all'interno del campione di due filoni caratterizzati dalla concatenazione di una serie di variabili che lungo l'analisi abbiamo osservato essere strettamente correlate tra loro, in considerazione del loro ripresentarsi costantemente in rapporto alle variegate problematiche dell'indagine.

Questo andamento ha portato di conseguenza a distinguere i giovani intervistati in due *cluster* di massima. Un primo si ricollega a una catena di variabili quali l'estrazione da condizioni di precarietà in base alla situazione socio-economica e culturale della famiglia, uno stato di “debolezza” lungo l'intero percorso scolastico-formativo per essere andati incontro a uno o più insuccessi scolastici o comunque l'aver avuto a che fare con pregresse difficoltà incontrate lungo il percorso, l'attuale demotivazione a continuare gli studi e, di conseguenza, anche l'inclinazione a cambiare il presente corso e il mancato sostegno in questo gruppo di una fede religiosa; al suo interno si osserva inoltre che di queste caratteristiche si fanno interpreti in modo particolare i maschi, e quindi gli utenti del CNOS-FAP, l'età di mezzo (16-17 anni), i residenti nelle Regioni del nord. Nei confronti di questo sottocampione, a più riprese definito dello “svantaggio”, che, come vedremo subito, è alquanto contenuto, le trasgressività costituiscono indubbiamente un sintomo di disagio interno, “comunicato” poi esternando azioni riprovevoli; azioni che a loro volta diventano veicoli “predittivi” di un possibile scivolamento verso una condizione di “vulnerabilità” e/o di rischio.

Tuttavia i dati attestano che i portatori di queste “disabilità” nella crescita della personalità costituiscono una ristretta minoranza, mentre la grande maggioranza manifesta in realtà di possedere un bagaglio di fattori “protettivi” e ciò, come abbiamo visto sopra, è frutto anche dei percorsi formativi del diritto-dovere se si confronta la situazione attuale con quella al momento dell'iscrizione. Questo secondo gruppo è composto dalla quota di

intervistati contraddistinta dalle variabili opposte a quelle riportate sopra: in pratica si caratterizza per la totale assenza di “debolezze” formative e di comportamenti difficili e/o a rischio e, viceversa, per il possesso di un sostenuto bagaglio valoriale e di maturazione globale della personalità. In questo si sono distinte in particolare le femmine, e con esse il CIOFS/FP, gli utenti delle Regioni centro-meridionali, i più giovani, i credenti e praticanti e chi non accusa particolari difficoltà nel corso che sta frequentando. A proposito della differenza tra i due gruppi vale la pena ricordare che gli allievi del CNOS-FAP si presentavano al momento dell’iscrizione ai percorsi del diritto-dovere più svantaggiati quanto all’origine familiare e più problematici riguardo alla loro esperienza scolastica

In ogni caso l’andamento d’insieme dei dati dimostra che la più gran parte di questi giovani nell’andare incontro alle inevitabili difficoltà della transizione alla vita attiva appare già sufficientemente attrezzata di quelle “armi” e/o delle strategie necessarie per fronteggiarle e dare loro adeguata soluzione. Ben pochi fuggono e/o evitano di scontrarsi e di confrontarsi con il problema, semmai può succedere che non sempre si scelga la soluzione migliore, ma in questi casi saranno le esperienze della vita ad orientare a trovare quella più adatta. E, torniamo a ripeterlo, questa situazione positiva dipende anche dalla validità formativa dei percorsi della FP.

Riferimenti bibliografici

- BONINO S., *Il fascino del rischio negli adolescenti*, Firenze, Giunti, 2005.
EURISPES, *VI Rapporto sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza*, Roma, Istituto di Studi Politici, Economici e Sociali, 2005.
PALMONARI A. et al., *Identità imperfette. Giovani e adolescenti: un oggetto di studio per le scienze sociali*, Bologna, Il Mulino, 1979.
PALMONARI A., *Psicologia dell’adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 1997.
SUGAMIELE D., *Dati per una lettura del sistema educativo di istruzione e di formazione*, in “Presenza CONFAP”, (2006), n. 1-2, 7-52.

Le risorse umane della formazione professionale: generazioni a confronto

CLAUDIA MONTEDORO¹

Parole chiave:
Formatore;
Competenze;
Profilo

1. LA RINNOVATA CENTRALITÀ DEL “FATTORE UMANO”

Dopo una fase di relativa stasi, negli ultimi anni, in Italia si riscontra un’incoraggiante ripresa del dibattito e dell’interesse intorno al cosiddetto “fattore umano” che opera nel comparto dei servizi di istruzione e formazione. In realtà, tale rinnovato interesse va ascritto in prevalenza alle ripetute sollecitazioni delle istituzioni comunitarie in materia. In altri termini, la rivalutazione della centralità del fattore umano – per quanto del tutto scontata nel caso dei servizi alle persone – sembra in larga misura essere ricondotta all’impulso “culturale” dato dall’Unione Europea e da una serie di suggerimenti e raccomandazioni presenti, a partire dallo scorso decennio, nei documenti comunitari connessi al tema del *lifelong learning* e più in generale alla qualità dei sistemi nazionali di istruzione e formazione. Si pensi, tra gli altri, all’ormai famoso *Libro Bianco* di Delors, che nei primi anni Novanta riportò al centro dell’attenzione l’*education* come leva strategica per lo sviluppo della cittadinanza comunitaria. Indubbiamente, in quella precisa fase storica, il sistema formativo italiano si giovò di quelle indicazioni che consentirono alla formazione professionale di uscire da un periodo controverso, se non di vero e proprio oblio che lo aveva caratterizzato in tutto il

¹ ISFOL, Area sperimentazione formativa.

decennio precedente. Analogamente, la rinnovata attenzione verso le risorse umane del sistema di istruzione e formazione subisce un impulso importante in seguito al dibattito sviluppatosi a partire dal Consiglio europeo di Lisbona del Marzo 2000. Un evento, quest'ultimo, che segna una tappa decisiva per le *policy* di settore in ragione dell'obiettivo strategico di fare dell'Europa entro il 2010 "l'economica basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale".

Il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* dell'Ottobre dello stesso anno, ad esempio – sottolineando l'esigenza di introdurre innovazioni nelle metodologie di insegnamento e di apprendimento – sottolinea esplicitamente la necessità che insegnanti e formatori divenissero "consulenti, mediatori, tutor (...). La capacità di definire e di mettere in pratica metodi aperti e partecipativi d'insegnamento e di apprendimento dovrà essere una delle competenze professionali di base di insegnanti e formatori (...). Un apprendimento attivo presuppone la volontà di apprendere, la capacità di emettere giudizi critici e sapere come apprendere. Il ruolo insostituibile dell'insegnante consiste nell'istruire questa capacità dell'essere umano di creare e utilizzare il sapere".

Nel successivo Consiglio europeo di Barcellona (2002), viene poi approvato un programma di lavoro (*Istruzione & Formazione 2010*) in cui si evidenzia nuovamente il bisogno di uno sviluppo adeguato delle risorse umane (intese come "attori chiave in tutte le strategie volte a stimolare lo sviluppo della società e dell'economia"), focalizzando alcuni specifici "fattori chiave" per sollecitare avanzamenti progressivi del sistema: l'individuazione delle competenze da possedere, considerato il cambiamento di ruolo nella società della conoscenza; un sostegno adeguato attraverso interventi di formazione iniziale e continua appropriati; la necessità di assicurare un livello qualitativo sufficiente per l'accesso alla professione; l'opportunità strategica di renderla più attraente e di favorirvi l'accesso di nuovi soggetti con esperienze in altri campi professionali.

Con la *Dichiarazione di Copenaghen* (Novembre 2002), la Commissione Europea individua nuove *priorità* da perseguire entro la scadenza del 2010 e, tra le principali, ribadisce la necessità di dare risposte alle esigenze in materia di apprendimento di insegnanti e formatori attivi nei vari ambiti dell'istruzione e formazione professionale. Indicazioni analoghe emergono dal Consiglio europeo di Bruxelles del 2003, in cui si ribadisce che lo sviluppo del capitale umano costituisce una delle priorità per promuovere una crescita adeguata dell'Unione europea. Il più recente *Comunicato di Maastricht* (14 dicembre 2004), infine, precisa che insegnanti e formatori sono chiamati a svolgere un ruolo essenziale nel sostegno dei processi di apprendimento e nell'innovazione degli ambienti in cui questi si sviluppano. A tal proposito, si sollecitano i singoli Stati nazionali ad occuparsi dello "sviluppo continuo delle competenze di insegnanti e formatori responsabili dell'istru-

zione e formazione professionale, che ne rifletta specifiche esigenze di apprendimento e l'evoluzione del ruolo a seguito dello sviluppo dell'istruzione e formazione professionale”.

Nonostante le raccomandazioni comunitarie sopra delineate in tema di sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione, si sottolinea come nel nostro Paese a tali sollecitazioni non sempre sia corrisposta un'azione sufficientemente organica e incisiva. Si pensi, ad esempio, alla perdurante fase di stallo che caratterizza soprattutto il tema delle competenze professionali degli addetti nell'ambito dei dispositivi regionali di accreditamento delle sedi formative e orientative. Certamente, il fatto che quella parte del DM 166/01 non abbia trovato una compiuta affermazione a livello regionale ha motivazioni innegabili dal punto di vista della complessità tecnico-procedurale. Tuttavia, la sensazione è che la mancata soluzione di questo aspetto abbia per molti versi depotenziato la portata dell'impatto che l'accREDITAMENTO poteva indurre sulla qualità dell'offerta formativa: sono, pertanto, del tutto auspicabili passi significativi in avanti nei dispositivi di accREDITAMENTO di “seconda generazione”. Così come non si può non rilevare una perdurante inadeguatezza in una parte significativa delle azioni di qualificazione delle risorse umane della formazione professionale, che sovente mancano di una visione strategica stentando ad allinearsi alle reali esigenze degli attori e dei contesti di riferimento.

In questo quadro, pertanto, diventa necessario enfatizzare l'innegabile ripresa dell'attenzione su questo tassello del sistema che a tutt'oggi – in rapporto alle pressanti attese sociali e istituzionali che in questa fase storica continuano ad interessare i servizi dell'*education* – esprime esigenze di regolamentazione, programmazione, valorizzazione professionale. A tal proposito, occorre sottolineare che emergono importanti spinte evolutive dal basso del profilo delle risorse umane, in gran parte spontanee sebbene indotte dal quadro esogeno. Esse, come evidenziano da tempo le osservazioni condotte dall'ISFOL, riguardano vari ambiti e livelli, e denotano una vitalità del sistema e degli attori che va adeguatamente valorizzata e sostenuta.

2. TRE GENERAZIONI DI FORMATORI

La rinnovata centralità assunta dal sistema di formazione professionale a partire soprattutto dalla metà degli anni Novanta – in evidente concomitanza con i notevoli investimenti comunitari sul settore – sembra aver sollecitato in Italia processi evolutivi rilevanti nell'identità e nel profilo professionale dei formatori della formazione professionale.

Le indagini condotte dall'ISFOL su questo terreno consentono di riflettere su tali aspetti a più livelli². In questo contributo proporrò una chiave

² Oltre ai contributi presentati nei più recenti rapporti annuali dell'ISFOL, segnaliamo: ISFOL (a cura di C. MONTEDORO e F. GAUDIO), *I formatori della formazione professionale. Come (e perché) cambia una professione*, I libri del FSE, Roma, 2005. I dati utilizzati nel presente contri-

di lettura relativamente originale, che esamina la condizione dei formatori della FP a partire dall'assunto di una *crescente articolazione e differenziazione infra-professionale su base generazionale*. Sul piano generale, le rilevazioni ISFOL mettono in luce la necessità sempre più evidente di guardare a questo gruppo professionale come a un'entità fortemente disomogenea e "plurale". Naturalmente, un'ipotesi di questo tipo assume implicazioni rilevanti sulle *policy* di governo e sviluppo del sistema, le quali – per quanto esplicitamente orientate a una differenziazione dei profili professionali – non di rado (soprattutto nei programmi di formazione in servizio dei formatori) segnalano una scarsa capacità di pianificazione dell'offerta rispetto alla domanda sociale e istituzionale di qualificazione e specializzazione.

Lo scopo del presente contributo, pertanto, è quello di mettere a confronto tre gruppi generazionali di formatori della FP distinti in base al periodo di ingresso nel sistema³ al fine di identificare le caratteristiche socio-anagrafiche e il percorso di sviluppo e consolidamento professionale.

Il primo raggruppamento è costituito dai "veterani", che comprende i formatori che hanno iniziato ad operare nella FP negli anni Settanta fino a tutta la prima metà del decennio successivo. Si tratta – come si è avuto modo di osservare recentemente altrove⁴ – di una fase fortemente propulsiva per il settore, riconducibile all'istituzione delle Regioni e al trasferimento a queste ultime delle competenze per le attività di "istruzione artigiana e professionale" (art. 17 della Costituzione), e poi con la successiva approvazione della Legge quadro (845/78).

Il secondo gruppo è rappresentato dalla cosiddetta "leva di mezzo", composta da coloro i quali sono entrati nel sistema fra la metà degli anni Ottanta e la metà degli anni Novanta, ossia in una fase di stagnazione dello sviluppo della formazione professionale italiana, causata da una serie di persistenti questioni irrisolte (razionalizzazione degli assetti istituzionali e operativi del sistema, difficoltà di adattamento alla complessità della domanda), cui si aggiungono nella prima fase del decennio successivo tutti i problemi indotti dall'instabilità del quadro politico-istituzionale indotta dal fenomeno "mani pulite".

Il terzo gruppo è costituito dalle "nuove leve", ossia da chi ha intrapreso questa professione dopo la metà degli anni Novanta, in una fase in cui si aprono e consolidano repentinamente scenari del tutto nuovi per la FP italiana. È il periodo in cui si consolida la fiducia e l'investimento nell'istruzione e nella formazione professionale quale risorsa preziosa per lo sviluppo economico e la sostenibilità sociale del modello capitalista. In proposito,

buto fanno riferimento a due indagini campionarie sulla condizione delle risorse umane della FP realizzate recentemente dall'ISFOL: a) una prima indagine condotta nel 2002 basata su 1.374 interviste ad addetti ai servizi formativi; b) una seconda indagine condotta nel 2004 su 2.206 addetti ai servizi formativi.

³ Riprendiamo in questo caso una tripartizione già proposta in una recente indagine ISFOL sulla condizione degli insegnanti EdA: ISFOL (a cura di G. Governatori e C. Montedoro), *Insegnare agli adulti: una professione in formazione*, Roma, ISFOL, 2006

⁴ Cfr. ISFOL (a cura di C. Montedoro e F. Gaudio), cit.

proprio nel 1995 l'ISFOL evidenziava: “attualmente ci sono le premesse per un’inversione di tendenza. La certezza nell’entità dei flussi finanziari comunitari e statali per un lungo periodo, ma soprattutto la possibilità di poter contare su una stabilità di governo regionale [...], consentono di ripensare la FP in un orizzonte di maggiore respiro e con visioni più strategiche”⁵.

Considerate le peculiarità che caratterizzano questi differenti periodi di sviluppo del sistema, è presumibile ipotizzarne ripercussioni significative sul profilo dei formatori e sulla loro identità professionale. Ciò sembra trovare riscontro quanto meno sul piano delle dinamiche quantitative del gruppo professionale di riferimento. Pur non esistendo dati sistematici di tipo censuario è possibile affermare che i formatori della formazione professionale vadano attualmente configurandosi come un gruppo professionale sempre più importante dal punto di vista della consistenza demografica. Inoltre, tutti i parametri disponibili lasciano intravedere scenari di un ulteriore e progressivo *trend* espansivo della popolazione di riferimento. È ciò che emerge – ad esempio – dai più recenti studi condotti dall'ISFOL relativamente alle dinamiche storiche che hanno interessato la popolazione di riferimento, in cui si rileva come a partire dalla “seconda metà degli anni Novanta [...] si verifica un’espansione quantitativa senza precedenti del numero dei formatori”⁶. Un *trend* la cui intensità è ben rappresentata dalla figura seguente (Fig. 1).

Fig. 1 - Trend del reclutamento dei formatori in Italia (%). Periodo: 1970-2004



Fonte: ISFOL

La serie storica delle sequenze di reclutamento di un robusto campione nazionale (3.580 casi) di formatori della FP fornisce indicazioni di ordine tendenziale relativamente ai diversi cicli che hanno interessato il gruppo

⁵ ISFOL, *Rapporto 1995*, Milano, Angeli, 1995, p. 225

⁶ ISFOL (a cura di F. GAUDIO e C. MONTEODORO), *cit.*, cap. 4.

professionale di riferimento nel nostro Paese. Risulta piuttosto agevole osservare come i tre gruppi generazionali di cui sopra corrispondano a cicli differenti di sviluppo del sistema:

- espansivo fino alla metà degli anni Ottanta;
- recessivo nel decennio successivo;
- nuovamente espansivo a partire da metà degli anni Novanta. Per inciso, l'intensità del ciclo più recente sembra preludere – pur con le necessarie prudenze – a un ulteriore ampliamento della consistenza demografica di questo gruppo professionale anche nel prossimo futuro.

Come accennato, è presumibile ritenere che a questa tendenza espansiva si associ attualmente una progressiva ridefinizione della tradizionale figura del formatore, attraverso processi di stratificazione e segmentazione interna che tendono a modificarne il profilo socio-anagrafico e professionale. Sul piano nazionale, infatti, l'incremento quantitativo della popolazione dei formatori della FP sembra aver indotto una serie di mutamenti rilevanti su diversi livelli, alcuni dei quali verranno esaminati sinteticamente di seguito.

3. IL PROFILO SOCIO-ANAGRAFICO E PROFESSIONALE

Sul piano socio-anagrafico, il quadro attuale segnala soprattutto una progressiva attenuazione della connotazione prevalentemente maschile della professione.

Tab. 1 - *Dati relativi al profilo socio-anagrafico, nelle coorti di formatori*

	Veterani	Leva di mezzo	Nuove leve
Maschi (%)	58.3	50.3	46.4
Età (media)	50	41	34
Anni di lavoro nella FP (media)	27	14	5

Fonte: ISFOL

In termini generali, i dati disponibili indicano che l'entità della forbice tradizionalmente a vantaggio della componente maschile sia ormai sul punto di elidersi: nel 1975, infatti, 7 formatori su 10 erano di sesso maschile; nelle rilevazioni più recenti questi ultimi si attestano intorno al 50% del totale. Ciò – come dimostrano i dati (Tab. 1) – è la chiara conseguenza di una marcata femminilizzazione delle “nuove leve” del sistema, dove i tradizionali equilibri di genere tendono gradualmente a invertirsi. Per inciso, il dato è piuttosto interessante se posto in relazione con gli altri segmenti del sistema dell'istruzione e formazione italiano, dove si rileva una prevalenza più o meno marcata della componente femminile. Nel caso dell'Istruzione professionale, ad esempio, – ossia nel comparto più prossimo a quello oggetto di analisi – la quota di donne insegnanti è di poco superiore al 60% del totale. Pertanto, si segnala una tendenziale omogeneizzazione nella composizione di genere di comparti diversi del sistema che – se vogliamo – può contribuire a una maggiore cooperazione e integrazione fra sistemi.

I dati disponibili segnalano, inoltre, una certa tendenza all'invecchiamento nella popolazione dei formatori del nostro Paese. Secondo le rilevazioni ISFOL, attualmente l'età media si attesta intorno ai 43 anni; e se oltre 1 caso su 4 ha oltre 50 anni, meno di 1 su 10 ne ha meno di 30. Si tratta, pertanto, di un gruppo professionale con una struttura anagrafica complessivamente piuttosto adulta, più evidente nelle Regioni meridionali (44), nel comparto pubblico (47) e nelle componenti meno sviluppate del sistema (48 fra gli enti non accreditati o certificati; 42 dove si dispone di ambedue i requisiti). L'invecchiamento, in altri termini, è più accentuato nei contesti meno dinamici, in cui i processi di ricambio generazionale o – comunque – di reclutamento di nuovi addetti risultano più attenuati (Tab. 2). In tali ambiti – ove risulta più contenuta l'incidenza delle “nuove leve” del sistema – l'età media è notevolmente superiore alla norma.

Tab. 2 - *Incidenza delle tre coorti di formatori per alcuni requisiti strutturali dell'ente di appartenenza. Valori %*

	Veterani	Leva di mezzo	Nuove leve
Ripartizione geografica			
Centro-nord	40,9	27,8	31,3
Mezzogiorno	52,3	24,5	23,2
Natura giuridica ente di appartenenza			
Pubblico	56,3	24,2	19,5
Privato	33,6	30,1	36,3
Requisiti di qualità della sede di appartenenza			
Accreditata e certificata	38,4	28,6	33,0
Nessun requisito	56,5	25,8	17,7

Fonte: ISFOL

A queste dinamiche di ordine socio-anagrafico, sembra associarsi una differenziazione su base generazionale piuttosto importante anche sul piano professionale. A tal proposito, ci limitiamo a considerare almeno due importanti dimensioni: le competenze acquisite e l'inquadramento contrattuale.

Per ciò che concerne il primo aspetto, risulta evidente come all'evoluzione del profilo socio-anagrafico corrisponda un avanzamento visibile e generalizzato dei livelli di qualificazione di base della popolazione di riferimento. Attualmente, oltre la metà dei formatori dispone di un diploma (prevalentemente tecnico o professionale), e circa uno su tre di una laurea, cui non di rado si associano ulteriori esperienze di formazione post-laurea⁷. La progressiva qualificazione del livello d'istruzione rilevabile nella popolazione di riferimento è ascrivibile soprattutto alla crescente incidenza di laureati fra le “nuove leve” del sistema, dove per la prima volta questo titolo di studio diviene ampiamente maggioritario (Tab. 3). Le “nuove leve”, tuttavia, risultano visibilmente penalizzate sul piano della formazione in servizio,

⁷ Cfr. ISFOL, *Rapporto 2005*, Roma, ISFOL, 2005, p. 246.

che invece sembra continuare a coinvolgere soprattutto i formatori più anziani. Prevedere una partecipazione più equilibrata alla formazione in servizio delle diverse generazioni di formatori potrebbe favorire una proficua circolazione delle competenze nella logica dello sviluppo e del consolidamento delle cosiddette comunità di pratica.

Tab. 3 - *Dati relativi al profilo professionale, nelle coorti di formatori. Valori %*

	Veterani	Leva di mezzo	Nuove leve
Titolo di studio			
diplomati	70,4	47,9	37,8
laureati	21,0	43,7	54,9
Formazione in servizio			
FF si	76,9	65,3	47,4
Corsi/anno di servizio	0,45	0,47	0,50
Rapporto di lavoro			
tipici	91,0	72,5	37,0
Co.Co.Co.	3,4	10,2	30,1
consulenti	2,9	11,7	14,8

Fonte: ISFOL

Una condizione molto diversa sembra caratterizzare i tre gruppi generazionali dei formatori soprattutto per ciò che concerne l'inquadramento contrattuale collegato all'organizzazione di appartenenza. Se fra i "veterani" sono presenti soprattutto contratti di lavoro a tempo indeterminato, il quadro tende sostanzialmente a capovolgersi fra le "nuove leve" del sistema in cui prevalgono largamente forme di lavoro flessibile, soprattutto le collaborazioni continuative.

In generale, ciò evidenzia come all'espansione della popolazione di formatori si associ una chiara tendenza alla flessibilizzazione della professione. Ciò va ascritto certamente a una tendenza più generale del mercato del lavoro italiano; il fenomeno, però, appare riconducibile anche a fattori endogeni, quali la necessità di liberare il sistema da una serie di rigidità che avevano caratterizzato la fase di sviluppo precedente⁸, oltre che dalla discontinuità dei flussi di risorse finanziarie connesse alle tipiche modalità di attribuzione dei fondi comunitari. In ogni caso, si può dire che l'espansione quantitativa dei formatori stia passando attraverso un processo di stratificazione molto importante fra un "nocciolo duro e stabile" di addetti cui si affianca volta per volta un numero crescente di formatori flessibili. In questo senso – sebbene la flessibilizzazione risponda a motivazioni legittime, e sovente congruenti con le esigenze stesse di componenti specifiche di formatori – si corre il rischio di un indebolimento sia della professione (crescente divaricazione degli interessi) sia del processo di erogazione del servizio, attraverso una non ottimale cooperazione potenzialmente alimentata anche da un bagaglio culturale e di competenze frastagliato.

⁸ Cfr. ISFOL, *Rapporto 1997*, Angeli, Milano, 1997, p. 478.

4. L'ATTIVITÀ PROFESSIONALE ED IL QUADRO MOTIVAZIONALE

Le differenze piuttosto significative riscontrate sul piano del profilo socio-anagrafico e professionale – soprattutto per ciò che concerne il quadro delle competenze, di base o esperienziali – sembrano riflettersi solo in misura limitata sul piano del concreto agire professionale. Però, quando ciò accade, le differenze generazionali sembrerebbero ricalcare le principali tendenze evolutive del settore, nel senso che le “nuove leve” risulterebbero destinate con più frequenza al presidio di filiere e funzioni più innovative e a maggior tasso di specializzazione.

Applicando tale considerazione ai destinatari prevalenti dell'attività, si può osservare, infatti, come la distribuzione non presenti variazioni particolarmente evidenti in corrispondenza del dato generazionale, se non in misura limitata (Tab. 4). Sul piano generale, oltre 1 caso su 2 opera nella filiera della formazione iniziale, e i destinatari dell'attività sono soprattutto giovani in uscita dall'obbligo scolastico o a rischio di *drop-out*. In poco più di un caso su 10, il *target* è costituito da giovani in ingresso nel mondo del lavoro, cui segue la formazione continua di adulti occupati, la formazione per l'inclusione sociale, l'apprendistato e *target* disoccupati o con occupazione critica.

Tab. 4 - I principali destinatari delle attività formative delle coorti di formatori. Valori %

Destinatari	Veterani	Leva di mezzo	Nuove leve
Giovani (innalzamento o uscita dall'obbligo)	64,5	58,1	55,7
Giovani diplomati e laureati	13,4	14,2	14,6
Adulti occupati	8,5	9,7	12,2
Svantaggio, pari opportunità	7,0	11,9	7,9
Apprendisti	3,8	2,6	5,2
Adulti disoccupati	2,9	3,5	4,5

Fonte: ISFOL

In questo quadro, le “nuove leve” sembrerebbero presidiare, con una frequenza superiore alla norma, le filiere formative più complesse, innovative e maggiormente contigue al mercato del lavoro (la formazione degli adulti e l'apprendistato, in particolare), mentre le generazioni più anziane – *in primis* i “veterani” – risultano più impegnati nella tradizionale formazione di base. Questa differenziazione, in realtà, tende a ricalcare uno schema già rilevato altrove⁹ ponendo in relazione le filiere con le varie tipologie di inquadramento contrattuale, da cui si evince come i formatori di ruolo (generalmente formatori più anziani) sembrerebbero operare prevalentemente in attività di FP iniziale, ambito in cui l'impegno di collaboratori e consulenti (soprattutto nuove leve) appare relativamente più limitato,

⁹ Cfr. ISFOL (a cura di F. GAUDIO e C. MONTEDORO), 2005, cit.

giacché più impegnati nella formazione continua ed in quella superiore. “In altri termini, sul piano storico *la nuova guardia* dei formatori potrebbe configurarsi come una risposta organizzativa alla promozione di nuove tipologie – a più elevato tasso di specializzazione delle prestazioni erogate – di offerta di FP”¹⁰.

In certa misura, l'appartenenza generazionale risulta altrettanto rilevante per ciò che concerne le differenze riscontrate sul piano della funzione svolta nell'ambito del processo di erogazione del servizio formativo. Sul piano generale, le rilevazioni ISFOL sembrano evidenziare una progressiva differenziazione funzionale degli addetti del sistema, nell'ambito della quale – tuttavia – resta largamente maggioritaria la funzione di docenza, accanto ai ruoli di direzione, coordinamento e di analista-progettista. Di contro, le funzioni di orientamento e, soprattutto, di addetto alle reti informatiche e di valutatore risultano largamente sottodimensionate¹¹. In questo quadro generale, però, si rilevano alcune differenze sostanziali: la funzione “docente”, per quanto largamente maggioritaria, appare presidiata in misura visibilmente superiore dalle generazioni più anziane di formatori; un andamento analogo si rileva per il ruolo di orientatore. Di converso, le “nuove leve” tendono a prevalere in altre funzioni, quali la progettazione, il tutoraggio, la valutazione, la gestione dei sistemi informatici e – seppur lievemente – il coordinamento didattico (Tab. 5)¹². In altri termini, se i formatori più anziani sono maggiormente impegnati nell'erogazione del servizio, le “nuove leve” sembrano prevalere nel presidio di *step* di processo a monte, a valle e a supporto del servizio formativo.

Tab. 5 - *Le funzioni assolve nel processo di erogazione dei servizi formativi, per le coorti di formatori. Valori %*

Funzioni	Veterani	Leva di mezzo	Nuove leve
Coordinamento	17,9	16,6	18,5
Progettazione	5,7	3,1	9,4
Docenza	53,4	55,5	44,1
Tutoraggio	13,2	12,2	15,3
Orientamento	5,2	7,2	3,5
Valutazione	0,5	1,5	2,1
Gestione reti informatiche	4,1	3,9	7,1

Fonte: ISFOL

¹⁰ *Ibidem*, p. 166.

¹¹ Per un approfondimento: cfr. *ibidem*, pp. 167 e segg.

¹² I dati presentati in tabella differiscono – a volte visibilmente – da quelli presentati nel volume citato alla nota precedente. Ciò in quanto questi ultimi facevano riferimento alla sola rilevazione effettuata nel corso del 2002-03, mentre quelli presentati in Tab. 5 contemplano anche quelli del 2004. Inoltre, per comodità di analisi nel nostro caso ci si limita a fornire i dati sui soli formatori con contratto tipico, mentre quelli si riferivano anche agli intervistati con contratto di lavoro flessibile. In ogni caso, le tendenze generali nelle due rilevazioni restano immutate, a conferma di una sostanziale fondatezza della chiave interpretativa proposta.

In relazione a questo ultimo aspetto si sottolinea che le differenze non sempre risultano particolarmente marcate; tuttavia, la chiave di lettura pare plausibile e per certi versi suggestiva nella misura in cui le differenze generazionali evidenziano l'evoluzione paradigmatica del sistema formativo, con la sua più recente sottolineatura della rilevanza del *processo* come dimensione strategica della qualità del *prodotto*.

Nell'ambito delle indagini condotte dall'ISFOL è possibile, infine, effettuare alcune considerazioni su una serie di dimensioni di natura psicologico-relazionale – dunque non strettamente connesse ad aspetti più esteriori e/o di ordine tecnico – che caratterizzano la condizione professionale dei formatori della FP. Tali aspetti incidono inevitabilmente – in forma più o meno palese e diretta – sulla qualità dell'agire professionale e sulle relative *performance* degli addetti della FP. L'auto-rappresentazione dell'identità professionale, le motivazioni sottostanti alla scelta della professione, il senso di gratificazione e le aspirazioni professionali, sono tutti elementi che possono fornire indicazioni sul grado di investimento nell'agire quotidiano e sul benessere complessivo del soggetto, in termini di auto-realizzazione e soddisfazione di bisogni legati allo *status* professionale. Politiche di riqualificazione professionale dovrebbero senza alcun dubbio tener conto di questi aspetti se ci si pone come obiettivo quello di elevare la qualità della vita di lavoro e rendere più attraente e gratificante tale professione. Aspetti, quest'ultimi che vengono spesso sottolineati nei documenti della Commissione Europea al fine di migliorare la qualità dei sistemi di istruzione e formazione e raggiungere, entro il 2010, parte degli obiettivi strategici individuati dal Consiglio Europeo di Lisbona del 2000¹³.

Stando a tutte le indicazioni disponibili, si può affermare con una certa sicurezza che i formatori della FP sono complessivamente soddisfatti della propria attività professionale. Dall'ultima rilevazione campionaria condotta dall'ISFOL nel 2004 risulta, ad esempio, che il 45% circa dei casi esprime un livello di soddisfazione piena, cui si associa una quota di peso simile con una posizione analoga ma più prudente. Pertanto, l'area dell'insoddisfazione coinvolge meno di 1 caso su 10. Il dato del 2004, inoltre, sembra evidenziare un miglioramento ulteriore del quadro già positivo rilevato nella rilevazione campionaria ISFOL del 2002, giacché nel frattempo la componente dei soggetti pienamente soddisfatti sembra visibilmente aumentata (era del 35,1%)¹⁴. Disaggregato su base generazionale, il dato non presenta scostamenti di particolare rilievo dai valori medi del campione, se non un certo ampliamento dell'area degli insoddisfatti fra i "veterani" (9,5%) rispetto alle "nuove leve" (6,6%). Piuttosto, il senso di gratificazione professionale risulta più sensibile a fattori di contesto: una maggiore soddisfazione professionale

¹³ Il problema dell'attrattività delle professioni educative è stato da tempo evidenziato dall'OCSE, che ha sollecitato l'attuazione di politiche specifiche in materia proprio per fare in modo che le giovani reclute investano maggiormente su questa professione. Si veda il "Programma di lavoro dettagliato circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa" della Commissione europea del febbraio 2002.

¹⁴ Cfr. ISFOL (a cura di F. GAUDIO e C. MONTEODORO), 2005, cit., pp. 201 e segg.

sembrerebbe essere presente negli enti privati, nelle Regioni del Centro-Nord, negli enti accreditati o certificati. Ciò contribuisce ad avvalorare l'ipotesi di una connessione diretta fra grado di sviluppo organizzativo e senso di gratificazione professionale degli addetti.

Tab. 6 - *Le principali aspirazioni professionali, per le coorti di formatori. Valori %*

	Veterani	Leva di mezzo	Nuove leve
Reddito	25,7	25,0	24,5
Crescita professionale	18,8	20,0	19,6
Stabilità del lavoro	7,8	11,3	20,1
Carichi di lavoro	8,2	8,1	6,1
Rapporto con i destinatari	7,6	7,0	3,9
Orari di lavoro	7,4	6,8	6,4

Fonte: ISFOL

Dai dati della rilevazione ISFOL 2004, inoltre, emerge che l'aspirazione più diffusa rispetto al lavoro svolto sembra chiamare in causa un miglioramento del reddito: esigenza espressa mediamente da 1 formatore su 4. Ciò non deve stupire, giacché il livello retributivo della categoria appare oggettivamente medio-basso: oltre il 50% dei casi esaminati dichiara di percepire meno di 1.000 euro mensili, e solo una quota inferiore al 3% dichiara un reddito maggiore di 1.500 euro (a fronte di un impegno medio di 36 ore settimanali). Da notare come rispetto alla rilevazione del 2002 la componente di chi esprime bisogni di adeguamento del reddito è notevolmente cresciuta (era del 14,4%), e ciò può essere spiegato presumibilmente con i noti problemi di riduzione del potere di acquisto (anche percepito) connessi all'introduzione della nuova moneta.

Sta di fatto che, attualmente, questa dimensione risulta prioritaria, scalzando ampiamente dal vertice della graduatoria delle aspirazioni l'esigenza della crescita professionale attraverso lo sviluppo delle competenze. Al contempo, una preoccupazione piuttosto diffusa riguarda la stabilità del lavoro, che è uno dei pochi elementi sui quali si rilevano differenze visibili fra i tre gruppi esaminati. Considerando quanto visto in precedenza rispetto alla distribuzione specifica del tasso di flessibilizzazione, non può stupire che siano proprio le "nuove leve" a focalizzare frequentemente questo elemento. Per il resto, questioni legate ai carichi di lavoro, alla ricaduta sociale della professione, agli orari di lavoro, si collocano in una posizione intermedia, mentre altre questioni – legate soprattutto alle relazioni sul luogo di lavoro – appaiono meno importanti forse perché già vissute in termini gratificanti.

5. ALCUNE CONSIDERAZIONI

Come si è visto, le più recenti sollecitazioni delle istituzioni comunitarie tendono a porre con una certa insistenza agli Stati nazionali la priorità di

un maggiore investimento nella valorizzazione delle risorse umane del sistema di istruzione e formazione. C'è l'esigenza, in altri termini, di interventi e *policy* strutturate e organiche in grado di produrre avanzamenti effettivi e visibili in questa professione. Un presupposto essenziale per l'efficacia di interventi di questa natura chiama in causa la necessità di conoscere gli effettivi bisogni e domande dei formatori e di non pensare a questo gruppo professionale come una sorta di monolite: i formatori sono molto cambiati negli anni, e questo processo si va ulteriormente accelerando. Ciò dipende soprattutto dall'allargamento consistente di questo gruppo professionale, nel quale attualmente convivono componenti fortemente eterogenee su vari livelli: la chiave di lettura generazionale del presente contribuito ne è una conferma.

Molteplici sono le coordinate intorno alle quali impostare un sistema di priorità negli obiettivi e negli strumenti da adottare. In questa fase, tuttavia, risulta centrale operare per una valorizzazione effettiva delle nuove e particolarmente qualificate generazioni di formatori, sia sul piano della formazione continua in servizio, sia sul piano di maggiori garanzie occupazionali e di reddito. Sembra anche prioritario favorire una circolazione e contaminazione dei saperi e delle competenze – formali e informali – vista l'eterogeneità e la ricchezza riscontrabile su questo versante. Una maggiore integrazione generazionale è, quindi, del tutto auspicabile e per questo appare essenziale una riconsiderazione dei modelli e degli approcci utilizzati nella formazione in servizio. Quest'ultima dovrebbe essere potenziata nelle componenti meno dinamiche (*in primis* regioni meridionali ed enti pubblici), dovrebbe caratterizzarsi per una maggiore inclusività delle “nuove leve” e incentivare la formazione *on the job* per innescare processi virtuosi sul versante motivazionale e del rafforzamento delle cosiddette “comunità di pratica”.

Ricostruire il rapporto scuola-formazione-impresa attraverso i Poli formativi

GIORGIO ALLULLI¹

Parole chiave:
Sistema formativo;
Sistema produttivo;
Sistema scolastico;
Poli formativi

Chi si trova ad esaminare e confrontare i diversi sistemi scolastici e formativi europei potrà notare che mentre i licei classici e scientifici, pur con nomi diversi (*Gymnasium* in Germania, *Sixth Form* in Gran Bretagna, *Lycee C o B* in Francia, ecc.) mostrano una configurazione tutto sommato simile, l'Istruzione tecnica e professionale si differenzia notevolmente tra i diversi Paesi. Il motivo di questa diversità risiede probabilmente nel fatto che mentre l'istruzione classica, o comunque quella liceale tradizionale, ha come riferimento il sapere formalizzato, all'interno di una tradizione culturale che in Europa si è consolidata su basi sostanzialmente comuni, l'istruzione tecnica e professionale dei vari Paesi europei è stata fortemente e logicamente condizionata dalla struttura dei sistemi economici e produttivi locali. In particolare la domanda delle imprese e la forza con la quale si esprime appare un importante fattore di condizionamento del sistema; soprattutto laddove il sistema produttivo è più solido, esso assume un ruolo centrale anche nel sistema formativo, che dunque si differenzia più nettamente da quello scolastico.

Ogni sistema nazionale appare dunque fortemente specifico; tuttavia, pur nella diversità dei diversi approcci, emergono due modelli di fondo:

- 1) quello francese, all'interno del quale la istruzione e la formazione professionale iniziale sono fortemente integrate con il sistema scolastico se-

¹ ISFOL, Area Sistemi formativi.

condario, di cui rappresentano uno o più indirizzi; pensiamo ad esempio al *lycee professionnel*, che conduce al *certificat d'aptude professionel* (CAP) oppure al *brevet d'etude professionel* (BEP); altri esempi provengono dai Paesi scandinavi (Svezia, Finlandia), nei quali gli indirizzi a valenza professionale rientrano pienamente nella scuola secondaria, al punto che (in Svezia) una parte del *curriculum* degli indirizzi professionalizzanti è comune con gli indirizzi più accademici;

- 2) il modello tedesco e inglese, nel quale i due sistemi sono nettamente separati. In questi due Paesi, dopo il periodo di scolarità obbligatoria che arriva a 15/16 anni, la divisione tra i percorsi accademici ed i percorsi della formazione professionale (*Berufsschule* in Germania, *Further Education* nel Regno Unito) è molto netta. In Germania i due sistemi si biforcano quando i giovani hanno 15 anni, anche se già ad 11 anni i ragazzi tedeschi devono scegliere (o meglio vengono selezionati per) l'indirizzo di scuola media che predetermina il passaggio successivo. Al termine della scuola media (articolata in *Gymnasium*, per chi proseguirà gli studi liceali, ed in *Hauptschule* e *Realschule* per chi proseguirà gli studi tecnici e professionali) si accede al *Gymnasium*, ovvero il liceo, oppure alla *Berufsschule*, ovvero la formazione professionale in apprendistato. Nel Regno Unito dopo la fine della *Comprehensive school*, che accoglie tutti i giovani fino a 16 anni, sia pure prevedendo una grande pluralità di opzioni, gli studenti possono proseguire, se hanno buoni voti, nella *Sixth form* (biennio superiore che prepara il passaggio all'Università), oppure accedono ad una delle tante opportunità offerte dalla *Further Education*, sistema non scolastico che prepara ad entrare nel mondo del lavoro ed è composto da una serie di differenti occasioni formative a tempo pieno ed a tempo parziale.

Tra i Paesi che fanno parte del primo modello appaiono predominanti le logiche della scuola e, dunque, anche l'Istruzione tecnica e professionale viene impartita in prevalenza a tempo pieno, pur prevedendo quote più o meno lunghe di tirocinio in azienda.

Tra i Paesi che afferiscono al secondo modello emergono con forza le logiche dell'impresa come soggetto formatore, e dunque la formazione duale, parte in impresa parte dentro la scuola.

Il nostro Paese è stato a lungo in bilico tra i due modelli. Difatti il dibattito sull'incardinamento istituzionale tra Stato e Regioni degli istituti tecnici e professionali non è tema recentissimo, come può sembrare, ma è una questione aperta da quasi 150 anni.

Chi avesse la pazienza di esaminare la storia dello sviluppo della scuola italiana dalla nascita del Regno d'Italia potrebbe constatare come, fin dalla nascita del Regno d'Italia e del sistema scolastico nazionale, si sia registrata una tensione, che è poi proseguita nel tempo, tra i fautori di un sistema tecnico-professionale pienamente inserito nella normale offerta scolastica, e dunque sottoposto a tutte le regole del Ministero della Pubblica Istruzione, ed i fautori di una maggiore indipendenza del versante tecnico e professio-

nale, che si voleva maggiormente collegato con gli Enti locali e con il Ministero dell'Industria, proprio per salvaguardarne e valorizzarne la specificità territoriale, fatta di un forte raccordo con le imprese.

La legge Casati, che aveva definito l'assetto della prima scuola dell'unità d'Italia aveva diviso l'istruzione umanistica da quella tecnica ed affidato l'istruzione professionale al Ministero dell'Agricoltura, dell'Industria e del Commercio, insieme alla responsabilità degli istituti tecnici. L'affidamento della competenza delle scuole di arti e mestieri al Ministero dell'Agricoltura, dell'Industria e del Commercio (mentre le scuole e gli istituti tecnici vennero ricondotti nel 1878 sotto la competenza del Ministero dell'Istruzione), se da una parte limitava la sistematicità di tali iniziative, dalle caratteristiche molto peculiari, d'altra ne consentiva un più forte e vivace rapporto con il territorio, che le promuoveva con un movimento dal basso.

La storia della scuola italiana nella parte finale del 1800 mette infatti in evidenza la vivacità del rapporto tra scuola e impresa che si era venuto a determinare in quegli anni. In un contesto ancora poco sviluppato, buona parte dell'istruzione tecnica e professionale si sviluppò grazie alla diretta iniziativa del territorio: enti locali, organismi religiosi, associazioni culturali e filantropiche (come le società operaie di mutuo soccorso), imprenditori illuminati che avevano compreso l'importanza di formare la futura manodopera e di promuovere la loro qualificazione, Camere di commercio. Tuttavia il dibattito rimase acceso, alla fine del 1800, tra coloro che sostenevano l'esigenza di una maggiore integrazione dell'istruzione tecnica con il Ministero dell'Istruzione, a sottolinearne la componente di studio tecnologico, e coloro che volevano tenere legata l'istruzione tecnica e professionale alla realtà della fabbrica. In ogni caso l'offerta di istruzione tecnica e professionale crebbe notevolmente in quel periodo: gli anni a cavallo dei due secoli erano gli anni del primo processo di industrializzazione del nostro Paese ed in quel clima l'esigenza di formare una manodopera qualificata ed in grado di soddisfare le necessità della nascente industria era molto sentita.

Si possono fare molti esempi di scuole tecniche professionali sorte tra l'unità d'Italia e la prima guerra mondiale: la scuola serale di Biella (destinata a trasformarsi nella Scuola tecnico-professionale per operai meccanici, chimici e tessili), quella di Bergamo fondata dalla Società industriale bergamasca, l'Aldini-Valeriani di Bologna.

Su questa situazione così effervescente e articolata, intervenne la riforma Gentile, che ridisegnò il sistema formativo italiano sulla base di un modello che poneva al centro del sistema il liceo classico, visto come riferimento di eccellenza, ed affiancava in modo subordinato gli altri indirizzi. L'istruzione tecnica e professionale, ad eccezione degli indirizzi per geometri e ragionieri, venne nuovamente affidata agli altri Ministeri di settore.

Con le successive riforme di Bottai le scuole tecniche vennero nuovamente assorbite dall'istruzione pubblica, mentre cominciarono ad istituzionalizzarsi anche gli istituti professionali, che spesso raccoglievano l'eredità delle vecchie scuole di mestiere.

Nel secondo dopoguerra, soprattutto laddove il legame tra scuola ed im-

presa era il frutto di un intreccio con il territorio (e questo avveniva in particolare nei distretti industriali), la vitalità di molti istituti tecnici e professionali venne mantenuta ed accompagnò la ripresa produttiva del nostro Paese, per la quale fornì importanti risorse umane qualificate.

Con il passare del tempo e con lo sviluppo del sistema scolastico, il rapporto stretto tra reticolo industriale e rete scolastica si è però indebolito. I meccanismi di espansione dell'istruzione tecnica e professionale si sono modificati: le originali e pionieristiche iniziative promosse dalle imprese sono state rimpiazzate da nuove offerte formative più legate alla domanda degli studenti e delle famiglie che non ad una vera e precisa richiesta dell'impresa. Inoltre alle dinamiche generate dalla espansione della domanda sociale d'istruzione si sono unite quelle generate dall'offerta, che ha favorito logiche di autoriproduzione.

Il quadro che abbiamo davanti oggi mostra ancora un forte ruolo quantitativo dell'istruzione tecnica e professionale all'interno della scuola secondaria: come si può vedere nelle tabelle 1 e 2, l'istruzione tecnica e professionale raccoglie ancora il 56,9% degli iscritti, sia al primo anno (dove l'istruzione professionale arriva al 23,9%) che nel complesso del quinquennio; la scuola secondaria italiana sembrerebbe dunque ancora ben articolata tra l'offerta più indirizzata alla qualificazione tecnica e professionale e quella rivolta alla formazione di carattere più generale. Tuttavia se si approfondisce l'analisi la situazione risulta un poco diversa.

Tab. 1 - *Iscritti al primo anno di scuola secondaria di secondo grado per tipo di scuola. Anni 2003-04 e 2004-05*

Tipo di scuola	2003-04		2004-05		
	v.a.	%	v.a.	Distr. %	Var.%
Istituti tecnici	224.229	34,7	220.504	33,9	-1,7
Istituti professionali	153.411	23,8	149.900	23,0	-2,3
Licei	192.294	29,8	203.681	31,3	5,9
Istruzione magistrale	48.360	7,5	50.063	7,7	3,5
Istruzione artistica	27.628	4,3	26.504	4,1	-4,1
<i>Totale</i>	<i>645.922</i>	<i>100,0</i>	<i>650.652</i>	<i>100,0</i>	<i>0,7</i>

Tab. 2 - *Iscritti in complesso alla scuola secondaria di secondo grado per tipo di scuola. Anni 2003-04 e 2004-05*

Tipo di scuola	2003-04		2004-05		
	v.a.	%	v.a.	Distr. %	Var.%
Istituti tecnici	970.407	36,8	955.322	36,0	-1,6
Istituti professionali	560.138	21,3	555.621	20,9	-0,8
Licei	797.791	30,3	833.445	31,4	4,5
Istruzione magistrale	203.517	7,7	208.478	7,9	2,4
Istruzione artistica	102.282	3,9	102.866	3,9	0,6
<i>Totale</i>	<i>2.634.135</i>	<i>100,0</i>	<i>2.655.732</i>	<i>100,0</i>	<i>0,8</i>

Negli ultimi 10 anni infatti, l'Istruzione tecnica, che un tempo raccoglieva oltre il 40% della popolazione studentesca, ha gradatamente perso consenso tra le scelte dei giovani, anche se ancora oggi raccoglie un terzo degli iscritti al primo anno. Tuttavia è sempre meno chiaro il suo ruolo: canale di preparazione terminale di risorse umane qualificate, o percorso di approfondimento con valenza tecnologica da completare poi nel percorso post-secondario? La tendenza sembra andare in questa seconda direzione: gran parte dei diplomati sceglie di iscriversi all'Università. Inoltre la riforma dei curricula degli anni '90 ha spinto verso un potenziamento della componente di formazione generale a scapito di quella più specialistica, destinata ad un rapido invecchiamento.

Dal canto loro gli istituti professionali hanno conosciuto un momento di forte espansione tra gli anni '70 ed '80, proprio quando i progetti di riforma di quel periodo facevano pensare ad una loro soppressione, ed oggi raccolgono il 21% della popolazione studentesca. Tuttavia la loro fisionomia è grandemente cambiata in questi 30 anni: da scuole tutte centrate sull'attribuzione di una qualifica professionale triennale, senza possibilità di proseguimento nel sistema scolastico, con un *curriculum* molto proiettato sulla professionalizzazione rapida, gli istituti professionali si sono gradatamente modificati, con l'introduzione e la generalizzazione del biennio post-qualifica, che dunque permette alla quasi totalità dei suoi iscritti di arrivare a conseguire il diploma; inoltre la revisione dei curricula, introdotta con il Progetto '92, ha avvicinato maggiormente il percorso curricolare degli istituti professionali alla offerta degli istituti tecnici.

Negli ultimi 20-30 anni, l'istruzione tecnica e professionale si è indirizzata, di norma e di fatto, sulla strada dell'avvicinamento all'istruzione liceale, mentre alla formazione professionale regionale è stato attribuito un ruolo più proiettato verso la formazione "di rifinitura terminale" o verso la formazione continua. Tuttavia non si è riusciti veramente a garantire quel saldo rapporto con il mondo del lavoro che avrebbe permesso di recuperare la frattura tra sistema scolastico e formativo ed impresa.

Pertanto, nonostante quasi il 60% dei giovani italiani segua, dopo la scuola media, un percorso tecnico o professionale, il rischio che si corre è che si crei un vuoto in questa parte del sistema, tra un'istruzione tecnico-professionale proiettata sempre di più verso l'alto, in una prospettiva deprofessionalizzata, ed una formazione professionale regionale ancora non in grado di garantire l'offerta quantitativa e qualitativa di manodopera qualificata che viene richiesta ancora oggi dal sistema produttivo: basti pensare che dall'indagine Excelsior-Unioncamere risulta che nelle previsioni di assunzione per il 2006 le imprese puntano, per il 23,2% dei casi, a personale dotato di Qualifica professionale e per il 10,5% di Diploma professionale.

In precedenza si notava che la configurazione del ruolo dell'istruzione tecnica e professionale nei diversi Paesi appare fortemente collegato al ruolo ed al tipo di domanda esercitato sul sistema scolastico da quello produttivo; anche l'Italia non fa eccezione a questo principio. Difatti uno dei motivi della deriva scolasticistica dell'istruzione tecnica e professionale ri-

siede nel rapporto che si è venuto a configurare nel nostro Paese tra scuola ed impresa, anche in ragione del modello di sviluppo del nostro sistema produttivo, che, tramontata l'epoca delle grandi industrie degli anni '60 e '70, si è basato sempre più largamente su medie, piccole e piccolissime imprese.

Queste imprese vivono sulle commesse di breve periodo e cercano professionalità immediatamente utilizzabili; quindi hanno difficoltà ad investire sulla formazione e sulla ricerca. Tanto è vero che la struttura della manodopera italiana per livello di qualifica, di titolo di studio, è più bassa rispetto agli altri Paesi, così come la domanda del mondo del lavoro è rivolta, ancora oggi in buona parte, non verso l'alto, ma verso il livello medio-basso (vedi indagini Excelsior-Unioncamere). Questo a differenza di altri Paesi, come la Germania, dove il sistema produttivo è strutturato su dimensioni d'impresa più consistenti, e dunque il sistema produttivo investe di più, sia nei confronti della formazione, come della ricerca.

Pertanto il mondo del lavoro, a causa della sua struttura, non ha rivolto nei confronti della scuola e della formazione una grandissima attenzione; d'altra parte la scuola italiana, più che cercare all'esterno, nella società produttiva, le ragioni della propria esistenza, ha a sua volta nel corso del tempo via via sviluppato al suo interno le ragioni della propria esistenza; si è sviluppato insomma un circuito di tipo autoreferenziale, per cui le ragioni dell'esistenza della scuola si andavano a cercare all'interno della stessa cultura scolastica, più che nell'aggancio con la cultura esterna della società in via di sviluppo, e delle richieste di cambiamento, comunque esistenti, nel mondo del lavoro.

Le conseguenze di questo prolungato scollegamento sono sotto gli occhi di tutti. Elevati tassi di disoccupazione o sottoccupazione da parte di ragazzi che escono dalla scuola, anche se in possesso di una qualifica o di un diploma tecnico-professionale.

A questo punto è più che mai necessario invertire questa tendenza. Intrecciare in modo stabile scuola formazione ed impresa è l'unico modo per affrontare diversi problemi che affliggono il nostro Paese: 1) la sottoutilizzazione delle risorse umane qualificate, tanto più paradossale per un Paese che ne produce in misura inferiore agli altri Paesi; 2) la dispersione scolastica e formativa, spesso provocata dalla eccessiva astrattezza dei percorsi di studio; 3) la scarsa possibilità per le piccole e piccolissime imprese di investire in formazione, date le loro ridotte dimensioni e l'esigenza di rispondere al mercato in tempi molto rapidi.

L'introduzione del "Polo formativo" può rappresentare uno strumento importante per ricucire scuola, formazione ed impresa, valorizzando le vitalità del territorio. Il Polo formativo, previsto tra l'altro dal decreto legislativo sul secondo ciclo del sistema educativo, è la struttura che permetterebbe all'Istruzione tecnica e professionale di raccordarsi organicamente con la formazione professionale e con l'impresa, costituendo un centro polivalente.

Non si tratta solamente, come ha interpretato qualcuno, di mettere insieme scuole diverse per facilitare i passaggi dei ragazzi o per fare "massa critica". La novità che potrebbe scaturire da una corretta applicazione di questo modello riguarda la possibilità di enfatizzare la valenza settoriale

dell'offerta formativa. Perché il "Polo formativo" abbia efficacia è infatti essenziale che abbia una connotazione settoriale, raccordandosi con le imprese afferenti al settore (pensiamo per esempio al Polo per la meccanica, al Polo per la Grafica, per la Nautica, per il Turismo, ecc.).

All'interno del Polo (che non necessariamente dovrebbe presentare una struttura fisica unitaria, ma potrebbe essere l'espressione di un sistema "a rete") gli Istituti, i Centri e le imprese facenti riferimento allo stesso settore si collegano organicamente per impostare un'offerta formativa costituita da tanti percorsi, in funzione delle necessità dell'utenza e delle imprese. Per l'attuazione dell'offerta ciascun soggetto mette a disposizione le sue risorse e le sue competenze.

La creazione del Polo formativo dovrebbe dunque essere l'occasione per rafforzare la connotazione settoriale delle sedi dell'Istruzione e della formazione professionale, che dovrebbero diventare dei "centri" di riferimento per tutta l'attività formativa svolta nel settore produttivo al quale si rivolgono, operando dalla formazione iniziale alla formazione tecnica superiore (in collegamento con le istituzioni universitarie del settore), alla formazione continua.

I Poli dovrebbero inoltre rappresentare delle agenzie sul territorio nelle quali non si svolge solamente un'attività di formazione, ma si conduce, in raccordo con il mondo del lavoro, un'attività di analisi, di elaborazione e di proposta, sia formativa che culturale (borse di studio, scambi internazionali, ecc.) rivolta a tutti coloro che operano, a tutti i livelli, all'interno del settore. Nel contesto del Polo formativo, la scuola ed i CFP potrebbero rafforzare il loro ruolo non solo come risorsa formativa, ma anche come motore di sviluppo del territorio. Le strutture scolastiche e formative potrebbero diventare un centro di risorse per la promozione del territorio, organizzando attività di formazione permanente e continua, e supporto tecnico alle aziende del territorio.

Presso il Polo settoriale si potrebbero dunque realizzare:

- 1) attività di formazione ed istruzione tecnico-professionale, ai vari livelli, da quello iniziale fino alla formazione superiore
- 2) attività di formazione per l'apprendistato
- 3) attività di alternanza, *stage* e tirocini
- 4) attività di ricerca e promozione dello sviluppo del territorio
- 5) attività di formazione permanente e continua.

Nella gestione dei Poli dovrebbero essere formalmente coinvolte, attraverso forme consortili od altri modelli da definire, le rappresentanze del mondo del lavoro locale afferente al settore produttivo interessato.

L'aggregazione e la connotazione settoriale dell'offerta formativa presenta svariati aspetti positivi:

- 1) favorisce una più naturale integrazione ed osmosi con il mondo del lavoro, come testimoniato da molti importanti esempi di istituti "storici" nati da consorzi industriali, o all'interno di aree particolarmente vocate ad una certa specializzazione;

- 2) favorisce l'approfondimento dei fabbisogni professionali nel settore produttivo di riferimento e l'individuazione dei percorsi formativi più adatti: le dimensioni della sede formativa e la sua specializzazione settoriale favoriscono infatti la concentrazione di competenze qualificate, la ricerca sul settore professionale di riferimento, la sedimentazione e la disseminazione delle conoscenze; la capacità di progettazione formativa dei percorsi verrebbe dunque notevolmente potenziata; anche l'alternanza scuola-lavoro potrebbe assumere forme nuove e più incisive;
- 3) favorisce i passaggi dei giovani da un percorso all'altro, offrendo loro la possibilità di modificare le proprie scelte senza dover cambiare sede formativa.

In particolare sarebbe opportuno avviare una simile modalità di organizzazione dell'offerta formativa in quelle aree territoriali nelle quali esiste già una forte connotazione settoriale (si pensi ai distretti produttivi), o un più forte tessuto produttivo con una incisiva domanda di formazione.

In questo modo verrebbe recuperata una tradizione molto importante della scuola italiana che, come si notava in precedenza, in alcuni distretti industriali del nostro Paese è sorta in forte collegamento, se non come diretta espressione del mondo dell'impresa. Da questo connubio sono nate alcune tra le migliori esperienze di offerta formativa, fortemente radicata nella realtà economica locale, ma anche orientata a fornire gli strumenti culturali per allargarla ed innovarla.

Da questa tradizione occorre ripartire, per reintrecciare, in modo non casuale ed episodico, un vero ed organico rapporto tra scuola, formazione e mondo del lavoro.

Un sistema educativo per lo sviluppo di una “società attiva”

DOMENICO SUGAMIELE¹

Parole chiave:
Sistema;
Sperimentazione;
Percorsi triennali;
Riforma

1. L'AZIONE RIFORMATRICE NELLA DIMENSIONE EUROPEA

Nella scorsa Legislatura sono state avviate importanti iniziative di riforma tese a rendere il sistema formativo più rispondente ai bisogni dei giovani e del sistema produttivo. Iniziative che si sono poste in continuità e in naturale evoluzione della stagione riformista che, a partire dalle riforme Bassanini e Treu del 1997, ha condotto alla modifica costituzionale e al tentativo di metter a sistema l'istruzione, la formazione, il lavoro. Si è avviato un processo che prende spunto dalla *strategia europea per l'occupazione* per la costruzione di una società attiva, più dinamica e competitiva caratterizzata da una alta dotazione di capitale umano. Una società inclusiva che, coniugando sviluppo economico e sociale, converge nella valorizzazione della persona. La persona con i suoi diritti, le sue potenzialità e le sue responsabilità è messa al centro delle riforme Biagi e Moratti varate nel 2003. Le due riforme si sono innestate con coerenza nel nuovo quadro costituzionale che segna il passaggio da uno Stato gestore ad uno Stato regolatore, attribuendo competenze importanti alle Autonomie territoriali, Regioni e autonomie locali, e istituzioni scolastiche e formative. L'Unione europea ha delineato un percorso che incentra l'azione dei Paesi membri negli investimenti nella formazione lungo tutto l'arco della vita, come politica attiva del lavoro e per

¹ Ministero dell'Istruzione. Direzione Generale Sistemi Informativi.

l'occupabilità. Ciò comporta la necessità di ricondurre in un sistema unitario le politiche del lavoro e quelle dell'istruzione e della formazione. Sistema che trova il suo naturale sviluppo nello spazio regionale perché si tratta di coniugare le politiche attive del lavoro con quelle di sviluppo economico e industriale.

Il processo di integrazione delle politiche di istruzione, formazione e lavoro ha visto un impegno interistituzionale tra Ministero dell'istruzione, del Lavoro e la Conferenza Stato Regioni che ha condotto ad importanti provvedimenti nel campo della formazione professionale iniziale e negli strumenti di certificazione e di riconoscimento nazionale dei percorsi formativi. Un processo attento allo sviluppo delle potenzialità del tessuto sociale ed economico con l'ambizione di raggiungere gli obiettivi definiti dalla Unione europea (UE) e, in particolare, sviluppare un quadro di riferimento europeo per le qualifiche dell'istruzione superiore e della formazione professionale.

La globalizzazione dei mercati, la recente integrazione nell'UE di altri Paesi, la tendenza alla delocalizzazione della produzione industriale e alla stessa organizzazione policentrica della società porteranno a una sempre maggiore competizione fra le imprese e le stesse aree regionali. Le Regioni dovranno, pertanto, creare le condizioni per uno sviluppo economico equilibrato e al contempo capace di far crescere il sistema delle imprese investendo in innovazione e nel capitale umano.

L'azione riformatrice si è mossa, da un lato, nella consapevolezza che l'assenza di un forte sistema di formazione professionale ha privato molti giovani ed adulti di reali percorsi di crescita professionale e di inserimento attivo nella società e, dall'altro, in coerenza con le linee fissate a livello comunitario che individuano alcune priorità quali lo sviluppo di un sistema di formazione tecnica professionale superiore, l'apertura al territorio dei Centri di istruzione e formazione, la promozione di processi di interazione istituzionale tra università e istituzioni scolastiche e formative, lo sviluppo di un sistema di certificazione per garantire la comparabilità, la trasparenza e la trasferibilità delle competenze professionali a livello nazionale ed europeo.

2. LA RIFORMA NEL NUOVO QUADRO DI RIFERIMENTO ISTITUZIONALE

Nell'ambito di questo processo il quadro di riferimento legislativo del sistema educativo e del mercato del lavoro si è profondamente modificato. Modificazione determinata, in particolare, dalla riforma Costituzionale in senso federalista (legge costituzionale 3/01), dalle leggi di riforma del sistema di istruzione e formazione (legge 53/03) e del sistema delle politiche attive del lavoro (legge 30/03), dal ripensamento del sistema di istruzione e formazione in chiave di *longlife learning*, con il riconoscimento delle competenze acquisite anche nei percorsi di istruzione non formale e informale.

Il percorso di innovazione avviato nel nostro Paese ha preso spunto dalla legge 196/97, è proseguito con la legge 144/99 e si ampliato con la

legge 53/03 che ha condotto la formazione professionale nell'ambito del sistema educativo di istruzione e formazione.

La prospettiva che si è aperta con la riforma costituzionale del 2001 ha indotto un ripensamento radicale del governo delle politiche pubbliche in campo educativo, assegnando alle Regioni e alle Autonomie locali nuove competenze e responsabilità sia legislative, sia di programmazione dell'offerta formativa, sia di gestione del sistema di istruzione e di formazione, superando, di fatto, il monopolio statale in campo educativo.

La legge 53/03 ridisegna il sistema educativo innovando profondamente nel campo della formazione per le qualificazioni professionali e nel rapporto istruzione/formazione-lavoro, secondo le linee tracciate dai recenti Consigli europei.

La legge 30/03 ha riformato il complesso delle politiche del mercato del lavoro e, in primo luogo, i contratti a contenuto formativo.

Inoltre, l'autonomia scolastica e degli Enti territoriali e i poteri devoluti alle Regioni avranno riflessi consistenti sull'organizzazione amministrativa e gestionale del sistema di istruzione e di formazione. La riforma istituzionale pone, quindi, l'esigenza di avviare un percorso di nuovo sostegno legislativo al policentrismo regionale, caratterizzato da uno sviluppo "orizzontale" del sistema di relazioni. Relazioni basate sulla valorizzazione di forme evolute di autonomia gestionale e funzionale e di riconoscimento del pluralismo dei soggetti nel territorio in un quadro di riferimenti nazionali e comunitari.

Tuttavia, l'organizzazione dei sistemi regionali e la dislocazione dei poteri e delle funzioni dovranno essere attenti a non riprodurre forme di neocentralismo, regionale piuttosto che statale, che possano, da un lato, limitare la partecipazione delle organizzazioni sociali e l'autonomia delle istituzioni scolastiche e formative e delle stesse Autonomie locali e, dall'altro, riproporre i difetti dell'attuale sistema burocratico centralistico. Un'organizzazione capace di sostenere la libera iniziativa degli attori (istituzionali e non) della vita economica e sociale affinché questa si concentri attorno ad interessi generali condivisi, favorendo la crescita del sistema produttivo e sociale.

In particolare, il processo riformatore ha puntato, da un lato, a sostenere la domanda di riarticolazione dei poteri proveniente dal complesso sistema delle istituzioni locali e delle autonomie funzionali che danno consistenza al territorio e, dall'altro, a sviluppare un modello di governo policentrico, mettendo la famiglia al centro delle politiche educative e sociali. Famiglia, istruzione e formazione sono intese come i nuclei fondanti di un moderno *welfare to work* che pone al centro la persona.

Il modello proposto dalle leggi 53 e 30 porta a riconsiderare il tema dell'integrazione nel senso del pluralismo delle autonomie, dei soggetti, e nello sviluppo dei poteri regolatori dello Stato e delle stesse Regioni. La riforma prospetta il superamento dell'attuale impostazione del sistema educativo che vede una anacronistica separazione tra scuola, vita sociale e percorso professionale. Essa esalta sia la libertà di apprendimento e di scelta educa-

tiva delle famiglie e dei giovani, sia le libertà e le responsabilità delle istituzioni e degli insegnanti, rifuggendo dalla deriva burocratica, dall'uniformità e autoreferenzialità dell'offerta, dal corporativismo.

3. DISCONTINUITÀ DEL PROCESSO DI CAMBIAMENTO

Ci si attendeva, pertanto, che anche in questa Legislatura si proseguisse nel percorso di innovazione dando seguito agli impegni istituzionali raggiunti negli Accordi Stato Regioni del 18 giugno 2003 e del 15 gennaio 2004. Accordi che delineano un "*percorso di partenariato istituzionale*" che prende avvio da una prima ricognizione dei principali ambiti di responsabilità e funzioni, procedendo "*di pari passo con l'elaborazione e la declinazione operativa del nuovo sistema, che è in corso di definizione con riferimento alla legge n. 131/2003 (Disposizioni per l'adeguamento dell'ordinamento della Repubblica alla legge Costituzionale n. 3/2001), alla legge n. 30/2003 (Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro) e al relativo decreto legislativo n. 276/2003, oltre che alla legge n. 53/2003 (Definizione delle norme generali sull'istruzione e sui livelli essenziali delle prestazione in materia di istruzione e formazione professionale)*" e ai relativi decreti legislativi attuativi.

Attesa avvalorata dalle prese di posizione di molti attori istituzionali, della stessa Conferenza Stato Regioni e di tanti politici che hanno un ruolo importante nell'attuale Governo nazionale. Invece, l'azione del Governo appare indirizzata verso un neo centralismo statale che, da un lato, nega la stessa legge di riforma costituzionale e l'autonomia scolastica e, dall'altro, ridisegna un sistema educativo scuola-centrico, negando alla formazione professionale iniziale la dignità di percorso educativo. Una posizione vecchia che ci colloca fuori dal contesto europeo e rischia di aggravare la crisi del nostro sistema di istruzione.

La fase di transizione avrebbe richiesto un'azione meno ideologica e aperta al contributo di tutte le forze in campo. Invece, si alimentano contrapposizioni che esulano da un'analisi attenta dei contesti e delle proposte di cambiamento che si sono sviluppate, in continuità ed in evoluzione, con l'avvio della stagione riformista di Bassanini - Berlinguer - Treu. Stagione che è stata da sempre avversata dalle burocrazie sindacali e amministrative. Il cambiamento è visto come un pericolo e non come opportunità. Il mantenimento dei privilegi e delle rendite corporative vengono mascherate dietro posizioni ideologiche e di principio sul valore nazionale e pubblico dell'istruzione. Nella finanziaria e nei primi provvedimenti amministrativi di questo Governo c'è la negazione e la "cancellazione" di ogni spazio di autonomia, di flessibilità e di libertà educativa.

Con un intervento contrattuale, discutibile nella legittimità (può il contratto degli insegnanti statali abrogare una norma che riguarda tutto il sistema pubblico, anche la scuola paritaria?), si aboliscono il *tutor* e il *portfolio*.

Con provvedimenti amministrativi si formulano interpretazioni delle

leggi in vigore che negano, di fatto, alle famiglie la libertà di scelta educativa sancita dal regolamento sull'autonomia, si afferma che le indicazioni nazionali allegate ad una legge della Repubblica non hanno alcun valore e si ripristinano, anche nel primo ciclo, i vecchi programmi (quelli antecedenti la stessa riforma Berlinguer). In questo modo non si permette alle scuole di utilizzare gli spazi di flessibilità nell'organizzazione delle discipline, negando la personalizzazione dei piani di studio. La persona non rappresenta più la centralità del processo educativo. Lo stesso provvedimento che consente alle scuole di utilizzare il 20% del curriculum, rinviando l'attuazione della riforma, ripristina la sperimentazione dell'articolo 12 del regolamento riportando l'orologio al 1999: programmi e non obiettivi di apprendimento, niente attività opzionali a scelta degli studenti e delle famiglie. Un ritorno all'organizzazione burocratica delle cattedre e delle discipline, al primato dell'insegnamento sull'apprendimento. Le politiche del personale prevalgono sulle politiche per i giovani.

Si cancella, insomma, una stagione avviata nel 1997 che ha portato alla realizzazione di importanti esperienze evolutive del processo di integrazione delle politiche dell'istruzione, della formazione professionale iniziale e del lavoro. Esperienze che con la sperimentazione dei percorsi triennali, soprattutto nelle Regioni del Nord, hanno consentito alla formazione professionale e alle istituzioni scolastiche di ripensare i propri modelli organizzativi, superando l'autoreferenzialità dei sistemi. Una sperimentazione che, analizzando i dati di monitoraggio elaborati dall'ISFOL, ha dato risultati di grande interesse offrendo una speranza a migliaia di giovani. In alcune Regioni, come diremo in seguito, si sono raggiunti risultati di grande qualità determinando una consistente crescita della domanda.

La fase di transizione avrebbe dovuto condurre all'elaborazione e alla definizione dei contenuti del processo riformatore a partire da un approfondimento sulle competenze e sui ruoli fissati dal nuovo assetto costituzionale per i diversi livelli di governo, nazionale e regionale. Contenuti che sono definiti nel decreto legislativo 226/05 sul secondo ciclo, che sono stati concordati e condivisi in sede di Conferenza Stato Regioni e che vanno messi in relazione con le conclusioni della Sentenza della Corte Costituzionale del 13 gennaio 2004 n. 13. Le conclusioni della Consulta portano ad accelerare, da un lato, il processo di definizione dei principi fondamentali rispetto ai quali si potrà esercitare la competenza legislativa delle Regioni e, dall'altro, l'avvio di un'intensa azione di concertazione con il Ministero dell'Istruzione per una gestione condivisa della fase di transizione, al fine di definire il nuovo modello di governo del sistema di istruzione e formazione e per garantire uno sviluppo armonico del sistema educativo che ne garantisca il carattere unitario. L'assenza di questa riflessione comune e la negazione di fatto da parte governativa degli strumenti legislativi della riforma potrebbe accelerare l'azione legislativa di singole Regioni collocata al di fuori di un quadro di riferimento unitario e condiviso a livello nazionale. La Regione Lombardia ha già avviato il processo legislativo tutto interno al nuovo quadro costituzionale e al disegno delle leggi Biagi e Moratti mentre altre

Regioni pensano ad un sistema che nega questi presupposti. Nella legge finanziaria si sono avanzati, infatti, interventi di natura ordinamentale che riportano ad un disegno del sistema educativo antecedente alla stagione riformista del 1997 già citata. A prescindere dalla liceità o, quantomeno, opportunità di introdurre disposizioni ordinamentali nella legge finanziaria, le stesse rappresentano un vero e proprio arretramento culturale.

4. DALL'INTEGRAZIONE DELLE POLITICHE AL CENTRALISMO STATALE

Da un lato, il filo conduttore dell'azione legislativa e amministrativa della scorsa legislatura ha delineato un modello di governo delle politiche integrate tra istruzione, formazione e lavoro teso alla regolazione della domanda e dell'offerta, facendo giocare un ruolo attivo agli utenti, famiglie e giovani, e al sistema produttivo del territorio. Modello di governo che supera l'attuale struttura "adattiva" delle politiche pubbliche in campo educativo per pervenire ad un sistema "proattivo" capace di sostenere e anticipare le tendenze di crescita del sistema produttivo. Ed in questo senso si adattava al nuovo quadro istituzionale il complesso sistema dei servizi formativi, di orientamento e di transizione al lavoro per consentire alle Regioni di predisporre strumenti normativi di governo dei processi che potessero favorire il pieno sviluppo dell'organizzazione reticolare dei soggetti che a vario titolo partecipano alla realizzazione del sistema pubblico di istruzione, formazione e lavoro. Una direzione, quella prospettata dalle leggi 53 e 30 del 2003, che invita a porre molta attenzione alla domanda, sia dell'utenza (giovani e famiglie) sia del sistema produttivo e sociale. I "piani di studio personalizzati" e la "borsa lavoro" rappresentano questa inversione di tendenza: la persona viene messa al centro del processo formativo e di transizione al lavoro. Così come l'alternanza scuola lavoro e l'apprendistato pongono il sistema delle imprese nelle condizioni di diventare parte attiva dei processi formativi. L'analisi delle tendenze demografiche e dei flussi di mobilità e la determinazione dei fabbisogni formativi assumono, in questo senso, una visione diversa a seconda del disegno di rete che si realizzerà, incidendo sulle strutture organizzative e sulle politiche del mercato del lavoro. Si sono poste, in questo modo, le basi per una società attiva, in cui la persona è al centro dei processi sociali, esaltandone la responsabilità nei confronti del proprio progetto di vita e del benessere della comunità. Si tratta, quindi, di un modello istituzionale regolativo della domanda e dell'offerta teso a sviluppare politiche formative che sappiano rispondere sia alla domanda consolidata del sistema produttivo, sia allo sviluppo e al rilancio di settori industriali, sia ad anticipare le tendenze di sviluppo del sistema economico e sociale. Un modello anticipativo, che si basa su un ruolo proattivo del sistema formativo, capace di sostenere lo sviluppo e la creazione di nuovi ambiti di ricerca e sperimentazione.

Dall'altro, in contrapposizione a questo modello, il Governo presenta ipotesi che riportano tutto il processo formativo nell'ambito della scuola sta-

tale, focalizzandolo sull'esclusività dell'offerta scolastica, negando alle Regioni le competenze attribuite dalla riforma costituzionale del 2001 e dello stesso decreto legislativo 112/98. Nella legge finanziaria in discussione in Parlamento, tra le innumerevoli norme di carattere ordinamentale, viene introdotto il biennio unico-unitario e la riproposizione dell'obbligo scolastico fino al sedicesimo anno di età. Due proposte che riportano la formazione, dal 14° anno in poi, tutta all'interno del sistema scolastico statale e rappresentano un arretramento rispetto alla già fallimentare applicazione dell'obbligo formativo introdotto con la legge 144/99, riconducendo la formazione professionale alla funzione "addestrativa".

L'articolo 68 comma 1 della finanziaria prevede che:

L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età. L'età di accesso al lavoro è conseguentemente elevata a sedici anni. L'adempimento dell'obbligo deve consentire, una volta conseguito il titolo di studio conclusivo del primo ciclo, l'acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai curricula relativi ai primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore... Nel rispetto degli obiettivi specifici dei predetti curricula, possono essere concordati tra il Ministero della pubblica istruzione e le singole Regioni percorsi e progetti che, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche, siano in grado di prevenire e contrastare la dispersione e di favorire il successo nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Le strutture formative che concorrono alla realizzazione dei predetti percorsi e progetti devono essere inserite in un apposito elenco predisposto con decreto del Ministro della pubblica istruzione. L'innalzamento dell'obbligo di istruzione decorre dall'anno scolastico 2007-2008" (il corsivo è mio).

E il secondo comma dello stesso articolo chiude l'esperienza della sperimentazione dei percorsi triennali. Esso infatti afferma che *"Fino alla attuazione di quanto previsto dal comma precedente, proseguono i percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale di cui all'articolo 28 del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226"*.

La formazione professionale è un'appendice residuale al sistema scolastico, utile a "contrastare la dispersione" e a recuperare gli "scarti" della scuola statale.

È evidente che, se la proposta inserita in finanziaria venisse approvata, dal prossimo anno scolastico 2007-2008 si concluderebbe l'esperienza della sperimentazione dei percorsi triennali. E ciò nonostante il Governo abbia fatto slittare la possibilità di modificare il D.lgs sul secondo ciclo. Lo stesso linguaggio utilizzato denota un arretramento culturale che prescinde dalla riforma della legge 53. Insomma, si ritorna alla centralità del disciplinamento e al modello della scuola liceale ereditata dal fascismo (*secondaria superiore*). Non a caso e strumentalmente non si fa mai cenno al *secondo ciclo* previsto dalla legge 53 e si usa alternativamente *primo ciclo* e *secondaria superiore*. Formulazione, quest'ultima, che da qualche decennio non veniva più utilizzata né nelle fonti legislative né nei provvedimenti amministrativi, preferendo la dizione *secondaria di secondo grado*, *secondo ciclo* e nella riforma Berlinguer *scuola secondaria*.

Si chiude l'esperienza della sperimentazione senza tenere conto dei risultati ottenuti in termini di efficacia rispetto agli esiti e di sviluppo di una effettiva integrazione delle politiche pubbliche in campo educativo.

La sperimentazione, inizialmente, è stata intesa come un laboratorio per la definizione di un nuovo modello di percorso e di offerta di istruzione e formazione, non legato alla semplice integrazione dell'esistente (istruzione da una parte e formazione professionale dall'altra), ma proteso a verificare la prospettiva aperta dalla riforma costituzionale. Prospettiva che, come ricordato, induce un ripensamento radicale del governo delle politiche pubbliche in campo educativo.

5. I RISULTATI DELLA SPERIMENTAZIONE DEI PERCORSI TRIENNALI

Il secondo rapporto di monitoraggio dei percorsi sperimentali, pubblicato dall'ISFOL nel giugno 2006, consente prime analisi comparative e di valutazione della sperimentazione e dei modelli utilizzati. Il rapporto individua quattro macro tipologie di percorsi che sono riconducibili a due modelli interpretativi.

Il primo, attivato principalmente in Lombardia, Liguria, Piemonte e Veneto, punta sull'integrazione dei sistemi, proteso a verificare l'ipotesi posta alla base della legge 53/03, che vede delinearci nei termini di un percorso culturale ed educativo l'offerta tradizionalmente collocata nei percorsi professionalizzanti direttamente finalizzati all'inserimento lavorativo.

Il secondo, attivato in modo esclusivo in Emilia Romagna, Campania, Toscana, Puglia, focalizza l'attenzione sull'"integrazione dei percorsi" di istruzione statale con moduli di formazione professionale. L'ipotesi, cioè, presentata nella legge finanziaria.

Le Regioni che, per proprie scelte politiche e per dimensioni delle azioni, più di altre hanno condizionato le due tipologie di sistema sono la Lombardia e il Veneto, da un lato, e l'Emilia Romagna, la Campania e la Toscana, dall'altro.

La Lombardia, in particolare, appare la Regione che più delle altre ha sviluppato un approccio nella logica della *governance*; approccio che ha favorito la creazione di reti di scuole e reti miste, fra scuole e altri soggetti istituzionali e sociali, sviluppando azioni volte al riconoscimento paritetico di soggetti pubblici e privati. Nel rapporto, infatti, il modello della Lombardia viene individuato come una tipologia specifica.

Il confronto, seppur limitato agli aspetti istituzionali, fornisce elementi di analisi dei diversi modelli che aiutano a comprendere l'efficacia delle azioni e delle metodologie proposte e ad indagare sull'efficacia delle diverse tipologie di percorso.

Una prima riflessione interessa la risposta della domanda dei giovani e delle famiglie alle due tipologie di offerta. A fronte di un consistente aumento delle iscrizioni nei percorsi sperimentali (da 25.000 a 72.000 unità), la domanda di *percorsi integrati* ha visto dal primo al secondo anno un au-

mento inferiore, e in alcuni casi una diminuzione di iscritti come in Toscana, a quello registrato nelle Regioni ove si realizzano i percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale gestiti direttamente da Centri di formazione o, come in Lombardia, anche da Istituti scolastici.

Complessivamente i *percorsi integrati* hanno interessato il 34,5% dei giovani e quelli di istruzione e formazione professionale il 65,5%. Le Regioni Lombardia (29,6%), Veneto (12,8%) e Emilia Romagna (12%), da sole, coprono il 54,4% dell'offerta nazionale. Distribuzione a cui non corrisponde una equivalente assegnazione di risorse finanziarie, anche in considerazione del fatto che i *percorsi integrati* sono già finanziati quasi interamente dal sistema scolastico statale. La Lombardia riceve finanziamenti nazionali per 34,7 milioni annui e copre circa 21.000 allievi, la Campania riceve 20,6 milioni per 4.447 allievi, la Sicilia 30,5 milioni per 3.953 allievi, l'Emilia Romagna 7,9 milioni per 8.682 allievi.

Le regioni Liguria, Piemonte, Veneto e Emilia Romagna hanno fornito i dati sui flussi di studenti nei percorsi sperimentali dai quali emerge che le migliori *performance* sono stabilite dalle Regioni che realizzano i percorsi di Istruzione e formazione professionale. I dati riferiti all'a.f. 2003/04 di tre Regioni forniscono chiavi di lettura che smentiscono le ipotesi formulate nella finanziaria.

In Veneto, dei 3.965 iscritti nei percorsi sperimentali 3.455 (87%) sono risultati idonei e rimasti nel sistema, 3.386 hanno proseguito nella stessa tipologia di offerta, 57 hanno proseguito nella scuola e 12 in altri corsi di formazione professionale. Nella Regione Liguria, dei 490 iscritti ai percorsi di istruzione e formazione professionale 432 (88%) sono risultati idonei e hanno proseguito tutti nella stessa tipologia di percorso. In Emilia Romagna, dei 1.932 iscritti ai *percorsi integrati* 1.325 (70%) sono risultati idonei e di questi solo 944 (50%) rimangono nella stessa tipologia di offerta, 367 proseguono nella scuola e 14 in altri corsi di formazione professionale.

Nel Veneto e in Liguria si è registrato anche un significativo numero di inserimenti esterni nei percorsi sperimentali, 261 e 54 rispettivamente contro nessun inserimento nei percorsi sperimentali dell'Emilia Romagna. Dai dati rilevati dal Ministero dell'istruzione nella Regione Veneto risulta che il numero di passaggi da un sistema all'altro è equivalente. E questo rappresenta la vera "pari dignità" dei percorsi.

In Lombardia e in Veneto, inoltre, gli inserimenti al quarto anno degli istituti scolastici di qualificati nei percorsi sperimentali hanno dato ottimi risultati, in alcuni casi superiori a quelli degli alunni provenienti dagli istituti secondari stessi. Segno inequivocabile che non solo si tratta di percorsi professionali di notevole spessore culturale e professionale, ma che il *disciplinarismo* della scuola statale non è "superiore" agli altri modelli pedagogici e didattici. Anzi rappresenta un limite al pieno successo formativo.

L'Emilia Romagna ha condotto nei due anni un'azione di monitoraggio che consente un'analisi qualitativa che merita qualche riflessione. I dati sui respinti al primo anno pongono con molta evidenza la necessità di ripensare il modello dei *percorsi integrati* che non solo non appare risolvere i gravi

problemi sugli abbandoni ma parrebbe addirittura aggravarli. Il numero dei respinti al primo anno negli istituti coinvolti nella sperimentazione è, infatti, superiore rispetto a quello registrato nei percorsi tradizionali: 28,2% contro 25,6%. In caso di insuccesso il 54% degli studenti dei corsi tradizionali resta nell'Istituto, ripetendo l'anno, mentre solo il 12% degli studenti dei percorsi integrati si riscrive alla stessa tipologia di corsi e il 37% preferisce ripetere il corso tradizionale dello stesso istituto. Quasi nessuno dei respinti nei corsi tradizionali si iscrive nei *percorsi integrati* proposti dal medesimo istituto preferendo, piuttosto, cambiare scuola. Appare evidente che gli studenti non vedono sostanziali differenze tra il percorso scolastico integrato e quello tradizionale. Nel secondo anno di sperimentazione dei *percorsi integrati* a fronte di una modesta riduzione dei bocciati corrisponde un equivalente aumento dei promossi con debiti formativi (insufficienze gravi in più discipline).

Rimangono, pertanto, incomprensibili le motivazioni che portano a sostenere ancora questa ipotesi di organizzazione. Le sole giustificazioni che appaiono evidenti sono di tipo pre-ideologico.

Piuttosto che chiudere l'esperienza della sperimentazione, sarebbe stato più opportuno che l'azione di monitoraggio e di valutazione qualitativa si estendesse a tutte le Regioni, investendo anche il Servizio Nazionale di Valutazione e lo stesso ISFOL, al fine di ricercare le migliori soluzioni di implementazione del secondo ciclo e sfuggire da una discussione che rimane fossilizzata solo sui principi e sui contenitori.

6. L'ITALIA IN CONTROTENDENZA RISPETTO ALL'EUROPA. LE RECENTI RIFORME DI TRE PAESI EUROPEI: INGHILTERRA, FRANCIA E SPAGNA

Contrariamente a quanto sta avvenendo in Italia, i maggiori Paesi europei intraprendono politiche di riforma dei sistemi di istruzione che tendono a diversificare l'offerta formativa, orientando i giovani a scelte di percorsi professionalizzanti fin dai 13-14 anni di età. La sfida europea è quella di offrire ai giovani della nostra società percorsi di istruzione e formazione flessibili che consentano loro di proseguire nei livelli successivi di istruzione universitaria e di formazione tecnico professionale superiore. Una flessibilità che amplia e non riduce le occasioni dei giovani e dei gruppi più svantaggiati. Paesi come la Francia, l'Inghilterra e la Spagna hanno messo in discussione i loro sistemi educativi abbandonando il modello unitario fino al sedicesimo anno.

La riforma inglese del 2005 si basa su un documento elaborato da un Gruppo di lavoro coordinato da Mike Tomlinson: *Curriculum and qualification reform; Transforming the education system for 14-19 year olds*. Essa riorganizza i diplomi dell'istruzione secondaria superando la divisione tra apprendimenti di cultura generale e apprendimenti professionali, proponendo una differenziazione in indirizzi sin dal 14° anno, valorizzando la formazione professionale e inserendo l'apprendistato per il conseguimento dei di-

plomi. In estrema sintesi gli indirizzi professionali dovranno prevedere fin dal primo anno della secondaria (14° di età) materie professionalizzanti collegate al mondo del lavoro e delle professioni ed in stretta correlazione con i bisogni espressi dal territorio. In questo modo l'Inghilterra pensa di accrescere la percentuale di giovani che frequentano percorsi di istruzione e formazione dopo il sedicesimo anno. I risultati del biennio "comprensivo" (unitario) appaiono scarsi proprio per l'alta percentuale di giovani che non proseguono gli studi dopo l'assolvimento dell'obbligo (16° anno) e che non raggiungono neanche il primo livello di diploma. Solo il 51% dei giovani raggiunge il diploma a 16 anni e del restante 49% circa la metà non studia e ha difficoltà a trovare lavoro. L'insuccesso iniziale diventa insuccesso o esclusione nelle fasi successive di studio e di lavoro.

La riforma francese, in parte descritta nel quaderno CONFAP n. 1-2 2006, si muove nella stessa direzione di quella inglese. Si tende ad anticipare le scelte professionali dei giovani mettendo in discussione lo stesso *Collège unique* (equivalente della nostra scuola secondaria di primo grado) che interessa i ragazzi dagli 11 ai 15 anni di età. Nel *Collège* viene introdotta l'alternanza scuola lavoro e un percorso di orientamento che anticipa la scelta dei successivi percorsi di studio: generali o professionali di lunga durata, professionali di media e lunga durata, professionali brevi che preparano ad un immediato inserimento nel mondo del lavoro. I percorsi liceali saranno differenziati fin dal primo anno di liceo abbandonando la prima classe di *détermination*. La Francia ha dovuto affrontare i problemi di disagio sociale manifestato nella *Banlieue* che hanno messo a nudo l'inadeguatezza di un sistema scolastico centralista e burocratico. Un sistema che l'ex Ministro dell'educazione Claude Allègre ha definito un "Mammuth irriformabile".

La Spagna sta vivendo una situazione, per certi versi, analoga a quella italiana, avendo il Governo Zapatero modificato la riforma predisposta dal precedente Governo che, a sua volta, modificava la legge del 1992. Tuttavia, il tema della diversificazione dei percorsi e dell'anticipo delle scelte professionali dal 14° anno, previsto dal precedente Governo, non appare messo in discussione. Lo scontro è concentrato principalmente sul problema religioso. In Spagna, come in Inghilterra e in Francia, il biennio obbligatorio (14-16 anni) nel sistema scolastico secondario ha prodotto livelli elevati di dispersione e abbandoni. Un livello così alto che già dal 2002 il Governo spagnolo ha messo in piedi uno specifico modello di apprendistato teso a recuperare i giovani che avevano abbandonato la scuola. Si tratta di un modello che a seconda del percorso di studi seguito dai giovani prevede uno o due anni di alternanza scuola lavoro. È singolare constatare, inoltre, come il Governo Zapatero preveda l'istituzione di un *insegnante tutor* che coordini l'*équipe* pedagogica, soprattutto nei primi anni della secondaria obbligatoria (12-16 anni). Le proposte per la secondaria obbligatoria sottolineano la necessità di valorizzare la diversità degli alunni con un'offerta di programmi flessibili e diversificati e, a partire dal 3° anno (corrispondente al 14° anno di età), con una diversificazione curricolare basata su un modello che tenga

conto delle esigenze, delle attitudini e degli interessi degli alunni. A tratti sembra di leggere la riforma Moratti.

La sinistra italiana farebbe bene a prendere esempio da Zapatero e Blair anche per quanto riguarda il sistema educativo.

Riferimenti per approfondimenti sulle riforme nei tre Paesi si possono visitare i siti dei rispettivi Ministeri:

inglese

<http://www.dfes.gov.uk/index.shtml>

<http://www.dfes.gov.uk/14-19/index.cfm?sid=1>

<http://www.dfes.gov.uk/skillsstrategy/>

francese

<http://www.education.gouv.fr/>

<http://media.education.gouv.fr/file/99/8/1998.pdf>

<http://eduscol.education.fr/default.htm?sommairedethemes>

<http://www.legifrance.gouv.fr/texteconsolide/PEEBC.htm>

<http://eduscol.education.fr/D0230/rapportannexe.pdf>

<http://eduscol.education.fr/D0230/syntheseVF.pdf>

spagnolo

<http://www.mec.es/>

http://www.mec.es/mecd/sistema_educativo/index.html

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

<http://www.mec.es/educa/sistema-educativo/logse/siseduc.html>

Elementi di sistema della istruzione e formazione professionale nelle Regioni

MICHELE COLASANTO¹

Parole chiave:
Sistema;
Regioni;
Titolo V

Sembrava che il lungo cammino, intrapreso dalla formazione professionale in Italia, a partire dai primi provvedimenti in materia di apprendistato dal secondo dopoguerra, avesse finalmente trovato possibilità di assetti duraturi con il varo della legge 53 (riforma Moratti) e della riforma della Costituzione (il nuovo Titolo V). Si incrociavano così, si fondevano anzi, un riconoscimento di portata nazionale, rispetto al valore e alla pari qualità (termine forse più consono delle pari dignità) della tradizione storica della formazione professionale, con una più adeguata contestualizzazione delle relative azioni formative all'interno delle competenze regionali. Sembrava, poiché in realtà già immediatamente a ridosso dei due provvedimenti sono comparse falle evidenti, ancora più vistose se confrontate con le due precedenti esperienze di riassetto della formazione professionale: la legge quadro 845 del 1978 e l'obbligo formativo, legato alla legge 30 (riforma Berlinguer).

Fino al 2000, anche per il tramite dei decreti Bassanini e le azioni di sistema realizzate in particolare nel corso dell'appena conclusa programmazione del Fondo Sociale Europeo, l'iniziativa messa in campo sul piano regionale ha segnato un costante progresso, sostenuto in particolare dagli *input* della legge 196/97 (Gabinetto Treu), in materia di accreditamento, analisi dei fabbisogni, certificazione delle competenze. Certo, la formazione

¹ Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

professionale veniva a configurarsi come complesso di segmenti afferenti al settore non formale, con una crescita in particolare dei percorsi post-diploma (gli IFTS), e di formazione continua (fino agli attuali fondi interprofessionali). Ma quella iniziale vedeva rafforzarsi la sua identità e i suoi caratteri di successo sul piano pedagogico, didattico e organizzativo. È l'arco di tempo in cui si definiscono le "agenzie professionali": con più alta capacità di integrare la formazione con l'orientamento e l'accompagnamento nel mercato del lavoro, in particolare attraverso il rafforzamento del tirocinio.

L'obbligo formativo, ex legge 144, avrebbe fatto emergere ancor più le potenzialità del sistema se non fosse stato compromesso dalla legge 9, ovvero dall'introduzione del "famigerato" monoennio obbligatorio. La legge 53 è parsa raccogliere questa preziosa eredità della formazione professionale, invece, ricostituendo lo stesso obbligo formativo in un più ampio sistema di istruzione e formazione, insieme all'apprendistato, all'istruzione professionale statale (e non), all'istruzione tecnica. Ma poi ha come reso sterile questa conquista, liceizzando gli istituti tecnici, prefigurando eguale sorte per gran parte dei professionali e lasciando la FP alla "mercè", se così si può dire, delle singole Regioni, dei loro orientamenti in materia di politiche formative e scolastiche (vista la capacità di poter concorrere a queste ultime sul piano legislativo), e soprattutto indebolita da una forte precarietà di finanziamento, appoggiato prevalentemente sul fondo sociale.

Tutto questo, paradossalmente, proprio nel momento in cui la formazione professionale veniva legittimata nella sua pienezza formativa, ma fatta oggetto anche di attese più elevate. L'unica vera esperienza innovativa, realizzata nell'ambito della legge 53, fu quella dei tre anni sperimentali dei Protocolli di intesa stipulati dall'allora MIUR con alcune Regioni. In un certo senso, questa esperienza è stata il tentativo di rispondere alla contraddizione appena rilevata, e al tempo stesso è apparsa di contro esemplare nel mettere in evidenza i problemi non risolti a seguito di tale contraddizione. I percorsi triennali sono stati svolti secondo una pluralità di modelli, sotto il profilo dell'architettura formativa e sotto quello stesso della valenza istituzionale; solo da poco ne sono stati definiti gli standard di riferimento in una logica nazionale, secondo il recente Accordo in sede di conferenza delle Regioni; gli stessi esiti (occupazionali e formativi) attendono un monitoraggio sistematico, meglio una vera azione di valutazione in termini di efficienza e di efficacia.

Non stupisce, dunque, in questo contesto, che negli ultimi dieci anni il sistema della formazione professionale si è reso via via più fluido e che, ad oggi, ha finito con il prevalere un processo di conferma delle strategie messe in atto dalle diverse Regioni, indipendentemente o quasi dalle definizioni degli orientamenti di carattere nazionale. Indicative sono le leggi presenti in quattro Regioni che possono essere considerate, con evidenti forzature, è ovvio, altrettanti idealtipi dell'attività normativa che si è venuta costruendo nella prospettiva sopra indicata: Puglia, Toscana, Emilia Romagna e Lombardia. La prima, la Puglia, sembra aver voluto compiere una scelta di razionalizzazione e qualificazione del solo comparto della formazione professionale "tradizionale"; una razionalizzazione che certo aveva le sue giustifi-

cazioni politico-organizzative, ma che fa della legge relativa un atto decisamente poco innovativo, se si deve tener conto degli elementi di discontinuità nel frattempo intervenuti. Le altre tre Regioni si collocano in una prospettiva diversa. Toscana ed Emilia Romagna cercano di recuperare, valorizzare, mettere a sistema il ricco bagaglio di interventi normativi, azioni amministrative, esperienze derivate dalle buone prassi indotte dal Fondo Sociale; al tempo stesso, però, individuano un punto di forza, una leva che consenta di spostare il baricentro del sistema formativo verso le nuove finalità e i nuovi obiettivi imposti dalle riforme e dai mutamenti socio-economici e culturali. In particolare, nella Regione Toscana, l'obiettivo prevalente è parso quello di integrare le diverse componenti dei sistemi formativi (di cui però è lasciata in ombra l'evoluzione verso i licei da un lato e l'istruzione e la formazione professionale dall'altro) anche verso le politiche sociali e quelle del lavoro. Lo schema prescelto del Testo Unico, peraltro, si presta non solo alla sistematizzazione del presente, ma anche alle "interpolazioni" che dovessero rendersi necessarie nel prossimo futuro.

Nella legge della Regione Emilia Romagna questo aspetto dell'integrazione è egualmente caratterizzante, e l'attenzione pare però prendere in considerazione:

- le competenze regionali, così come sono state ridisegnate dal nuovo Titolo V della Costituzione;
- le deleghe alle Province;
- l'integrazione specifica tra "scuola" e formazione professionale, che ha il suo fulcro nella gestione del primo biennio della secondaria di secondo grado nei termini del vecchio "obbligo formativo".

Nella proposta della Regione Lombardia, che peraltro sconta, ad oggi, l'assenza di una nuova legge, è invece evidente l'ambizione di proporsi come protagonista del ridisegno dei percorsi formativi presupposti dalla legge 53. Nello spirito, se non nella lettera di tale proposta, i percorsi del sistema di istruzione e formazione professionale si articolano in trienni, quadrienni e oltre. Per altro verso, è chiara la determinazione della Lombardia di voler comunque presidiare il processo di programmazione dell'intera offerta formativa, specie per il tramite degli IPS e degli istituti tecnici.

Sono questi pochi cenni che mostrano di per sé come sia stato rapido il processo di obsolescenza dell'immaginazione normativa di questi ultimi due o tre anni. C'è, è vero, al momento presente la proposta "eversiva", rispetto all'attuale contesto di riferimento, dell'obbligo di "istruzione" (non scolastico) del recentissimo nuovo Governo di centro-sinistra, che sembra ad oggi poter trovare una prima definizione nella legge finanziaria e di cui è bene chiarire se, e in quali termini si troverà a possedere caratteri sufficienti ed adeguati per essere compatibile con ciò che è diventata la formazione professionale iniziale, o di diritto dovere, per utilizzare il linguaggio (da non perdere!) della legge 53, che non è stata abrogata. Ma sono emerse con più forza, nel frattempo, alcune accelerazioni e accentuazioni, in termini di principi e di obiettivi, che hanno cambiato in modo significativo il quadro di riferimento per le Regioni che si apprestano a mutare le proprie normative.

Di queste accelerazioni e accentuazioni occorre prendere atto, per non dover fare poi i conti con il rischio di trovarsi tra le mani strumenti ormai superati; scontando gli altri esiti ancora poco chiari del confronto che si sta sviluppando tra Stato (Governo) e Regioni: un confronto segnato da una netta opzione per una reinterpretazione del Titolo V in senso meno favorevole al decentramento. Eppure questo, il decentramento, rappresenta la direzione forse più innovativa conosciuta dai sistemi informativi europei. Questo decentramento (di poteri e funzioni) si è variamente configurato nelle diverse esperienze, valorizzando di volta in volta le singole istituzioni scolastiche, i territori, gli Enti locali come i Comuni, gli insegnanti, i dirigenti scolastici, i genitori. In Italia, l'introduzione dell'autonomia scolastica su base costituzionale ha rappresentato un punto di riferimento particolarmente qualificato, ma altrettanto inequivocabilmente disatteso, nella sostanza, da assenza di poteri gestionali e capacità di utilizzo delle risorse "umane" e finanziarie. Invece, più forte è stata la scelta di una dimensione "meso", quali sono le Regioni, con i poteri legislativi esclusivi e concorrenti ad esse affidati, in qualche modo anticipati dai decreti Bassanini del 1998 già ricordati. Per queste ragioni, nel processo di costruzione di nuove leggi regionali nelle materie formative e scolastiche di propria competenza, un primo qualificante punto di riferimento è rappresentato dalla definizione (che è anche allo stesso tempo rivendicazione) dei poteri che afferiscono ad altri enti locali: al plurale perché le Regioni dovrebbero programmare, controllare e valutare, a fronte di una gestione che dovrebbe vedere più coinvolte le Province, i Comuni e le aree metropolitane. Questo, almeno, in via concettuale, perché la prassi ha messo in evidenza non poche difficoltà e incongruenze nel far funzionare un sistema decisionale così complesso. La riforma costituzionale ha in ogni caso sancito un potere di organizzazione e gestione dell'offerta formativa che non solo dovrebbe poter conferire carattere di unitarietà all'offerta stessa, ma configurare i nuovi assetti ispirati ai principi di sussidiarietà, differenziazione e adeguatezza. Ciò comporta il trasferimento di gran parte delle funzioni amministrative, transitoriamente anche in via suppletiva, alle Regioni.

C'è, dunque, una sfida che si profila per le Regioni stesse, costituita dalla capacità di esercitare una regolazione complessiva dei rispettivi sistemi di istruzione e formazione professionale; tenuto conto, va da sé, sia dell'ordinamento nazionale (cicli, competenze, *curricula*, standard, obiettivi), sia dei compiti esclusivi dello Stato. Se immaginiamo un'ipotetica architettura legislativa di tipo regionale, la declinazione degli articoli 117 e 118 del nuovo Titolo V è costitutiva della premessa, ovvero del modello di istruzione e formazione che le Regioni tendono a perseguire rispetto alla loro storia, alla specificità del contesto socio economico, al modo, soprattutto, proprio ed esclusivo della competenza regionale, con cui viene assunto il compito di qualificare le risorse umane, assumendo il lavoro come ambito di educazione e insieme la prospettiva dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Non a caso, in un'esperienza come quella piemontese è stato proposto

che questo compito venga inserito in una legge cornice, destinata a definire le travi portanti dell'intervento regionale rispetto all'intero sistema educativo, pur nella modulazione delle responsabilità tra Stato e Regione stessa. Se il modello sopra richiamato può caratterizzarsi secondo varianti di natura territoriale, il nucleo costitutivo dovrebbe essere in qualche modo comune e dovrebbe riferirsi a un corpo di principi in grado di fare da collante e al tempo stesso di essere espressione di un consenso diffuso, oltre le legittime opzioni dei differenti attori sociali, secondo i valori e gli interessi di cui essi sono portatori. Sotto questo profilo, colpisce la convergenza che sembra di poter registrare nei tentativi in atto (ad esempio nel Lazio, in Lombardia, nel Veneto e in Piemonte) di ridefinire il quadro normativo. Quello di sussidiarietà è certamente uno dei principi oggetto di tale convergenza, pur con accentuazioni diverse rispetto alla sussidiarietà orizzontale (o sociale) e a quella verticale (o istituzionale). Torna qui in gioco il ruolo dei diversi livelli di governo territoriale, ma soprattutto si costituisce come determinante la valorizzazione della società civile e delle sue espressioni associative (le formazioni sociali di cui parla la Costituzione). Il partenariato è una declinazione decisiva della sussidiarietà: si riferisce alle istituzioni, in un rapporto di "leale" collaborazione, ma si riferisce anche agli attori sociali ritenuti tradizionalmente rilevanti, come le imprese e le organizzazioni sindacali dei lavoratori.

Il suo significato più profondo, però, come si è detto, risiede nel fatto che tutta la società civile, nel suo senso sturziano, il quale implica capacità di auto-organizzazione e di assunzione di responsabilità, è chiamata in causa. Su questo, la cultura politica in alcune sue espressioni mostra in Italia un certo grado di vischiosità. La "mano pubblica" è ancora preferita pregiudizialmente il nome di un non più attuale primato dello Stato reso problematico dagli stessi effetti perversi che esso ha determinato proprio in termini di efficienza e di efficacia, oggi tanto invocati come indicatori di qualità. A maggior ragione, occorre immaginare dunque un impianto normativo capace di creare mobilitazione sociale in un ambito, quello della scuola e della formazione, che proprio di questo sembrano mancare. In tale situazione, è auspicabile prevedere un coinvolgimento anche di studenti, famiglie, delle espressioni culturali del territorio, delle autonomie scolastiche e delle istituzioni formative nel loro complesso, che costituiscono la leva strategica di ogni processo formativo.

Un secondo principio fondamentale è quello del primato della persona, su cui troppo si è insistito in questi anni perché valga la pena di indugiare ulteriormente. Forse può essere utile richiamare che tale primato non solo riorienta pedagogicamente e didatticamente i sistemi di istruzione e formazione verso l'apprendimento (che comunque, ricordiamolo, ha pur sempre bisogno di maestri e non è la negazione dell'insegnamento); ma soprattutto mette in chiaro il senso ultimo di ogni azione formativa: che non sta nella sua capacità di essere funzionale, verso il mercato o la stessa inclusione sociale, mete pure importantissime. L'ambito formativo è esperienza di sé, sviluppo di un percorso autobiografico e ricerca di significati; alla fine è un

atto educativo che, ricordava san Bernardo di Clairvaux, altro non è se non “edificazione” e quindi “opera di carità”.

Ancora due principi vale la pena di evocare, accanto ad altri che ricorrono nelle proposte che circolano in questa stagione normativa: il principio di equità e quello di continuità. Quest’ultimo, per l’istruzione e la formazione professionale, significa in primo luogo due precisazioni. I percorsi formativi orientati all’acquisizione di una qualifica devono poter proiettarsi verso l’alto, verso specializzazioni ulteriori e in direzione della formazione professionale superiore, non escludendo la prospettiva di un riconoscimento di crediti utile per entrare nell’istruzione universitaria. Per altro verso, va finalmente affrontato nel merito il rapporto verso il “basso”, quello con la scuola media, dove è necessaria una correzione radicale delle modalità di produrre giudizi per i quali uscire verso la formazione professionale è un esito ineluttabile per i figli di un “dio” scolastico minore, rispetto a quello che presiede ai percorsi liceali. Ma sappiamo tutti che questo è il frutto, da un lato, del pregiudizio pedagogico idealista, ancora gentilano (il sapere è tale se astratto e formalizzato); dall’altro del mancato riconoscimento del lavoro come luogo educativo, e non solo strumentale e competitivo. Con le responsabilità, in questo, di una predicazione approssimativa, anche dentro la Chiesa, che in un passato non troppo lontano coglieva del lavoro la dimensione del *labor*, della fatica e del sudore, e non dell’*actio*, misteriosamente compartecipe dell’opera di redenzione del mondo, anche nelle sue forme più umili. L’altro principio richiamato è quello, si diceva, dell’equità, che si traduce concretamente in pari opportunità, in eguali *chance* di successo, di disponibilità per tutti dei percorsi formativi più utili e congeniali e quindi di una giusta distribuzione dell’offerta formativa.

Ma l’equità si definisce soprattutto rispetto alle differenze (non alle disuguaglianze, è ovvio, che invece vanno combattute) e quindi come sistema di opportunità per consentire ad ognuno di esprimere ciò che è, sa e sa fare, nella disabilità come nel possesso delle “piene” qualità fisiche ed intellettuali, se così si può dire. Una terza trave portante è rappresentata dagli obiettivi da perseguire. Sinteticamente, gran parte di questi obiettivi coincide con la *qualità*, che può essere variamente definita e che, per convenzione, misuriamo (e definiamo insieme) per il tramite degli obiettivi ben noti di Lisbona, che vale la pena di richiamare ancora una volta solo per rendere più evidente il senso delle tipologie che ogni legge regionale tende oggi a proporre. Il confronto con i LEP è evidentemente discriminante; monitoraggio e valutazione (indipendente!) vanno finalmente messi a regime ovunque, così come quelle che sono state chiamate azioni di sistema (analisi dei fabbisogni, accreditamento, informazione e sostegno alle pari opportunità). Alla fine, ciò che conta però è che tutto sia finalizzato ad un accettabile successo formativo, che le agenzie internazionali a partire dall’OCSE hanno legato da tempo, superata la falsa coscienza di Frascati (1969) e dell’ipotesi allora formulata di un’omologazione dei processi formativi fino a 18 anni, ad una intelligente e attenta differenziazione dei percorsi formativi. Su questo punto, abbiamo convissuto, in Italia, con uno straordinario para-

dosso: proprio le esperienze condotte a livello regionale (esemplare in proposito è il modello Trentino, perseguito ormai da decenni e riconfermato dalla recentissima legge di riordino del sistema scolastico e formativo provinciale) ha dimostrato la vitalità e la capacità della formazione professionale nel contribuire a rafforzare obiettivi di successo e soprattutto un'alta partecipazione ai processi educativi.

Tabella - *Indicatori per benchmarking strategia di Lisbona su Istruzione e formazione*

Indicatori per benchmarking strategia di Lisbona su Istruzione e Formazione	Obiettivo al 2010	2000		2004			
		UE(25)	Italia	UE(25)	Italia	Centro-Nord	Mezzogiorno
1 Giovani che lasciano prematuramente la scuola: Percentuale della popolazione in età 18-24 anni con al più un titolo di istruzione secondaria inferiore e che non partecipa ad ulteriore istruzione o formazione	non più del 10%	17,3	25,3	15,7	22,4	18,8	27,2
2 Competenze chiave: Percentuale di studenti 15enni con al più il primo livello di competenza in lettura	una riduzione del 20% rispetto ai valori dell'anno 2000	19,4	18,9	19,8	23,9	14,7	34,7
3 Tasso di scolarizzazione superiore: Percentuale della popolazione in età 20-24 anni che ha conseguito almeno il diploma di scuola secondaria superiore	almeno 85%	76,4	68,8	76,7	72,3	75,9	67,7
4 Laureati in matematica, scienze e tecnologia: Numero di laureati in matematica, scienze o tecnologia in migliaia per 1000 abitanti in età 20-29 anni	aumento del 15% rispetto ai valori dell'anno 2000	10,2	5,6	12,3	9	11,3	5,8
5 Life-long learning: Percentuale degli adulti in età 25-64 anni che partecipano all'apprendimento permanente	almeno il 12,5%	7,9	5,5	9,9	6,2	6,5	5,8

Fonte: ISTAT, Eurostat, OCSE – PISA 2003.
N.B. – Si noti che: per l'indicatore (2) i dati si riferiscono al 2003; per l'indicatore (4) i dati si riferiscono al 2003 e inoltre che il *target* di Lisbona sui laureati in matematiche, scienze e tecnologia (MST) si riferisce al numero di laureati.

Al tempo stesso, però, le Regioni così come il Governo centrale, sembrano aver fatto a gara per contenere e condizionare il suo utilizzo ai fini dell'affermazione di un effettivo diritto-dovere di istruzione e formazione. Oggi soprattutto, la proposta di un biennio in grado di portare ad un obbligo di istruzione a 16 anni, si inserisce in una dialettica politica che torna a considerare come rilevante l'obiettivo di una formazione "democraticamente" eguale per tutti, con il conseguente – più che probabile – effetto perverso di un aumento della dispersione e un indebolimento delle possibilità di successo formativo. Di fatto, il biennio sembra costituirsi ormai secondo altre modalità che lo renderanno unitario, quindi differenziato rispetto ai percorsi successivi. Per quel che riguarda quelli tra tali percorsi destinati al

conseguimento di una qualifica, la sfida per la loro realizzazione sarà sia ordinamentale sia processuale. La sfida cioè sarà quella di mettere insieme, in una proposta autonoma e compiuta, le prerogative ministeriali (il biennio è in ogni caso di istruzione) e quelle regionali, in possesso del potere esclusivo di rilasciare una qualifica professionale.

Spetterà al legislatore trovare le modalità di raccordo tra l'introduzione del biennio e la normativa vigente che fa riferimento alla legge 53, in particolare il decreto 76, e di conseguenza alla persistenza di un diritto-dovere. Un diritto-dovere che è bene resti tale come espressione di una concezione dell'educazione che valorizza la soggettività e la responsabilità dei giovani e delle loro famiglie, piuttosto che una cogenza normativa che è utile ricordare, ma che semmai va posta a carico delle istituzioni (nazionali e locali), cui compete assicurare le condizioni per un suo pieno assolvimento. È importante invece che si crei un consenso il più largo possibile (non si sostiene che la scuola è di tutti?) sulla definizione del biennio costitutivo del nuovo "obbligo", del suo significato, dei compiti che gli saranno attribuiti. Se l'ordinamento complessivo non cambia, è ovvio che il biennio non potrà avere alcun carattere di terminalità e quindi dovrà proiettarsi verso i percorsi successivi, liceali e dell'istruzione e formazione professionale. In caso contrario dovrebbe essere considerato (e come tale realizzato), quale parte finale del primo ciclo di istruzione, con uno scivolamento verso il basso.

Qui sta però il problema dell'identità, se così si può dire, del biennio di istruzione, che dovrà assommare il carattere della continuità verso l'alto con quello della percorribilità in orizzontale, anche per poter assicurare un'accettabile reversibilità delle scelte tra i diversi percorsi. Delle possibilità e dei limiti di questa percorribilità si è a lungo discusso, ma perlopiù all'interno di un equivoco che traduce l'orizzontalità in termini di ripartizioni tra "saperi comuni" e "saperi propri" dei percorsi cui il biennio dovrà afferire. Il problema è diverso: l'obiettivo non potrà essere altro se non quello di assicurare una equivalenza formativa. Occorre cioè costruire un *core curriculum* proposto secondo un diverso concetto di formazione generale, fondato su competenze chiave di cui occorre definire standard precisi, così come si è fatto peraltro in sede di Conferenza Stato-Regioni a proposito dei trienni sperimentati con i Protocolli stipulati tra Ministero (oggi della Pubblica Istruzione) e Regioni in questi anni. In tale prospettiva, trova soluzione anche il problema della presenza della formazione professionale, nodo storico di ogni tentativo di riforma del secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione. La non terminalità del biennio di istruzione già ricordata costringe in qualche modo a ipotizzare percorsi coerenti e per questo autonomi anche per l'acquisizione di una qualifica, e che però siano in grado di assicurare un'adeguata equivalenza formativa nell'ambito del biennio di istruzione, se questa equivalenza non coincide, semplicemente e alla fine inefficacemente, con una sommatoria di discipline. Anzi, occorre aggiungere che proprio la peculiarità pedagogica e didattica della formazione professionale è parsa in grado di contribuire con successo a contrastare il fenomeno della dispersione che è uno degli obiettivi più qualificanti

del biennio insieme con quello di rafforzare, per tutti, una capacità di cittadinanza attiva. In ogni caso, è evidente che una prospettiva che assuma il biennio come esperienza unitaria e non unica, può contribuire a diminuire la dicotomia presente nell'ordinamento della riforma Moratti, rendere più articolata l'offerta formativa pur dentro un disegno maggiormente organico ed equo rispetto agli esiti; valorizzare, a partire dai "nuovi" trienni dell'istruzione e della formazione professionale, l'offerta a carattere professionalizzante, attraverso percorsi che con un quarto anno o più possono rappresentare il primo segmento verso una formazione professionale superiore non accademica che costituisce uno dei punti di debolezza della nostra scuola ed insieme una esigenza sempre più avvertita da parte del sistema produttivo.

La programmazione rappresenta un quarto tema di riferimento particolarmente significativo, se rapportato alle considerazioni fin qui svolte. Perché, se vuol essere coerente con i principi enunciati, deve: a) prevedere luoghi, tempi e modi di concertazione e condivisione con gli attori sociali di riferimento, istituzioni formative comprese; b) possedere un carattere di sistematicità, organicità e integrazione per poter assicurare la continuità educativa; in questo senso, vanno "inventate" nuove modalità di organizzazione dell'offerta locale come le reti o i distretti formativi; c) poter essere coerente con l'obiettivo del successo formativo; in questo senso, oltre che essere di tipo partecipativo piuttosto che burocratico, la programmazione stessa deve dotarsi di una molteplicità di strumenti coerenti con tale obiettivo formativo; una cosa è la formazione di diritto-dovere, dove è evidente la necessità di procedere con finanziamenti direttamente proporzionali alla domanda espressa da giovani o famiglie e interpretata, o meglio mediata, rispetto ai fabbisogni formativi dell'ambiente opportunamente rilevati; altra cosa è la formazione continua, necessariamente contingentata rispetto ad obiettivi, volta a volta specifici, ma condizionata anche da una molteplicità di opzioni, interessi e motivazioni, i quali comportano il ricorso meccanismi di mercato o di quasi-mercato, come avviene nelle offerte cosiddette "a catalogo".

La quinta componente di un disegno normativo adeguato alle discontinuità sociali e produttive che sono intervenute in questi anni è rappresentata dall'integrazione con le altre politiche che interessano l'arena dei processi di professionalizzazione iniziali e non. Va da sé che le politiche formative sono legate allo sviluppo nelle sue declinazioni locali. L'analisi dei fabbisogni professionali e formativi, sopra accennata, è stata considerata come una buona leva per cercare di dar corpo ad una aderenza e coerenza in questo senso. Occorre evitare, tuttavia, il rischio di un eccesso di adattività. In realtà, anche la formazione ha una sua capacità di autonomia come fattore di crescita. Elevando la qualità del lavoro, essa contribuisce alla competitività dei sistemi, ma può essere allo stesso tempo luogo di trasferimenti di innovazione tecnologica, già a partire dalla semplice mobilità dei docenti. In un modo più sistematico, l'istituzione formativa può far da ponte tra ricerca e sistemi produttivi; non a caso le indagini che sottolineano il ruolo della creatività nell'economia del nuovo millennio collocano i docenti nella

nuova classe creativa, secondo una classificazione che abbandona le categorie tradizionali come “classe operaia” o “borghesia”.

Perché ciò avvenga, bisogna individuare modalità di organizzazione capaci di sostenere il fattore istruzione con più incisività ed efficacia, per il tramite di modelli organizzativi dotati di massa critica e in grado di ricomprendere funzioni legate anche all’innovazione, come potrebbero essere i *campus* o i poli di eccellenza (realità diverse e non sinonimi, come talvolta sembra di avvertire nella riflessione comune su questi temi). La stessa modalità di reclutamento e gestione delle risorse umane della formazione destinate, si conceda la poco felice espressione, alla riproduzione delle risorse umane della produzione, giocano un ruolo determinante in tal senso.

Così sarebbe sbagliato ritenere i contratti di lavoro in questo settore una semplice appendice della regolazione complessiva delle politiche formative che, d’altra parte, hanno evidentemente una connessione antica ma sempre più stretta con le politiche del lavoro. In questa fase, stiamo assistendo nuovamente ad una svolta. Negli anni ’80 e ’90 privilegiare l’offerta di lavoro piuttosto che la domanda (le imprese), significava puntare su strumenti passivi come i redditi minimi di cittadinanza (in Italia la Cassa Integrazione).

Oggi la crisi, non solo finanziaria, delle politiche di *welfare*, ha portato a valorizzare l’attivazione e l’*empowerment*, ha spinto a puntare su un maggior coinvolgimento e su una più alta responsabilizzazione delle persone in condizione di essere assistite. Il lavoro rappresenta con evidenza lo strumento per sostenere questa attivazione, che ha però bisogno di essere integrato con altri strumenti che consentano, ad esempio, di svolgere un’attività solo parzialmente remunerata, ma che è resa accettabile con integrazioni di reddito, alloggi popolari, facilitazioni nell’accesso ai mezzi di trasporto. È un *welfare* nuovo, quello che si configura, un *welfare to work* o *workfare*, che è un *mix* di politiche del lavoro e di politiche sociali, ma che comunque fa perno sulla componente sempre determinante della leva formativa.

Anzi, è il peso assegnato a tale leva che consente di parlare oggi di un *learnfare*; è dalla formazione che parte ormai l’insieme delle azioni destinate al lavoro, divenute un percorso sostenuto da interventi di politica sociale ma caratterizzato dall’esperienza formativa per tutto l’arco della vita. Non è un caso che i luoghi deputati a quest’ultima assumano con maggiore intensità, anche per via normativa (si pensi alla legge Biagi e alla regolazione dell’intermediazione in essa contemplata), compiti di raccordo con il mercato del lavoro e che, d’altra parte, i servizi dell’impiego si caratterizzino sempre più per il ricorso alle azioni formative.

Ecco, su questi cinque architravi delle funzioni costituzionalmente attribuite alle Regioni e agli enti locali, dei principi, degli obiettivi legati alla qualità, della programmazione e della integrazione delle politiche sembra di dover costruire l’edificio delle nuove leggi regionali in materia di istruzione e formazione, pur nella fluidità che caratterizza i mutamenti profilantisi a livello nazionale e nella povertà, di finanziamenti, ma anche di competenze amministrative, di cui oggi dispongono le Regioni. Di contro, c’è la ricca, ricchissima esperienza di questi anni condotta a livello territoriale; c’è il

confronto con i Paesi che dispongono di una normativa più consolidata; c'è l'urgenza di un'offerta plurale e armonica insieme, l'esigenza di organicità e di continuità che giovani, famiglie, imprese avvertono sempre più come garanzie per scelte più consapevoli per il bene di tutti. Non mancherà, dunque, la possibilità di sviluppare linee che portino al superamento dell'attuale stallo, che è normativo, politico, finanziario ma anche culturale.

Non è la "sapienza" dei giuristi che ci manca per costruire buone leggi: è la vischiosità di un passato ancora segnato dall'ideologia, che si ostina a non riconoscere le evidenze empiriche che pure i tentativi di riforma del sistema educativo di questi anni hanno messo in luce con grande chiarezza. Proprio a partire dal senso e dal ruolo della formazione professionale.

Proposta di percorsi formativi emergente dalle sperimentazioni

DARIO NICOLI¹

Parole chiave:

*Monitoraggio;
Sperimentazioni;
Percorsi;
Dispersione;
LaRSA;
Successo formativo;
Offerta formativa;
Sistema;
Governance*

1. LE SFIDE DA FRONTEGGIARE

Nella letteratura e nel dibattito riferiti allo stato dei sistemi formativi, emerge negli ultimi tempi una sorta di ritualità nell'elencazione delle criticità della scuola italiana, come se si fosse attenuata la volontà riformatrice volta a rimuovere le cause che sono all'origine di quelle aporie e che negli ultimi cinque anni ha prodotto due modelli di riforma di tipo generale. Questo atteggiamento viene segnalato anche dalla dominanza delle preoccupazioni istituzionali – e corporative – piuttosto che sul bene degli utenti e sul modo di migliorare il servizio. La consapevolezza dei problemi che affliggono il nostro sistema deve al contrario condurre ad analisi rigorose e puntuali circa le cause, ed a progetti di intervento che sappiano agire su di esse per portare il nostro Paese a livelli accettabili nel confronto con le migliori realtà europee ed extraeuropee.

In effetti, l'Italia si presenta nel contesto internazionale con un sistema formativo caratterizzato da notevoli criticità, tra cui, oltre alla citata dispersione endemica, si nota la non coerenza tra titoli di studio e attività lavorative successivamente svolte, che a sua volta indica un eccesso di scelte scola-

¹ Università Cattolica di Brescia.

stiche liceali a fronte di una carenza di quelle tecniche e professionali, mentre le indagini sugli standard di apprendimento segnalano una realtà deludente circa l'area linguistica, scientifica e matematica.

Se gli ultimi due Governi si sono impegnati in un processo riformatore dell'intero sistema, ciò significa che la natura dei problemi con cui ci si confronta non è tale da essere rimossa con interventi superficiali, né si può sostenere che il semplice aumento della spesa possa porre rimedi visto che l'attuale livello di investimenti non è inferiore a quello dei Paesi di riferimento pur presentando il nostro sistema le carenze sopra richiamate.

Si può pertanto sostenere che le criticità della scuola italiana sono da ricondurre innanzitutto alla natura stessa del sistema così come si è configurato, o meglio all'*assenza* di una dimensione di sistema, visto che esso si presenta come un disegno a "canne d'organo" in cui ogni percorso è posto a sé stante mentre mancano standard comuni di riferimento a tutto il ciclo secondario².

Inoltre, un'altra causa è da ricondurre alla "epistemologia delle discipline" che indica l'eccessiva frammentazione delle materie ed il peso dominante degli insegnamenti astratti, non collegati con la realtà. Questo limite indica nello stesso tempo la dominanza della cultura storico-filosofica e letteraria contro le culture scientifiche e tecniche, considerate di serie minore, mentre l'ambito professionale viene generalmente indicato per coloro che "non sono portati" per gli studi.

Buona parte dei motivi della scarsa attenzione ai processi di apprendimento degli studenti deriva da questa scelta epistemologica che privilegia di gran lunga il pensiero astratto, mnemonico e deduttivo, mentre le altre forme di intelligenza – induttiva, operativa, spaziale, emozionale... – vengono scarsamente mobilitate. Ciò conduce ad una generale passività degli studenti, che non avvertono il valore di ciò che gli viene impartito in termini di competenza ovvero di padronanza nel fronteggiare problemi reali.

Vi sono inoltre rigidità metodologiche ed organizzative – prima fra tutte la ripartizione oraria e la classificazione degli insegnamenti – che non consentono di sviluppare percorsi centrati sulle reali capacità delle persone.

Tutto questo segnala la necessità di un *ampio movimento riformatore* che non può peraltro ridursi al solo momento normativo. Va peraltro riconosciuto come una parte rilevante di questo movimento si è espresso negli ultimi anni nel campo dell'istruzione e formazione professionale, e precisamente con le iniziative sperimentali riferite a nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale in atto nelle Regioni e Province Autonome sulla base dei Protocolli di intesa con il MIUR del 2002 e 2003. Tali iniziative, che hanno portato a risultati più che positivi, si sono poste in luce per la capa-

² L'attuale normativa a seguito della legge 53/03 ha introdotto per la prima volta per il secondo ciclo degli studi un documento che indica le comuni mete educative, culturali e professionali, il PECUP.

cità di fornire soluzioni ai vari livelli dei problemi posti ovvero di modello formativo, di metodologia, di organizzazione, di struttura non solo dell'ambito della istruzione e formazione professionale, ma in parte anche dell'intero sistema. Si tratta di parte di quelle idee e proposte emergenti dal sistema educativo reale, richiamati dal Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fiorini nella sua recente *Audizione presso la Commissione Cultura, Scienza e Istruzione della Camera dei Deputati*³.

2. IL MODELLO SPERIMENTALE

I nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale si fondano sui seguenti elementi.

- 1) Si ispirano al criterio metodologico fondamentale del successo formativo; sono pertanto finalizzati ad assicurare ai giovani una proposta formativa dal carattere educativo, culturale e professionale che preveda risposte molteplici alle loro esigenze, in modo che ogni utente possa ottenere un risultato soddisfacente in termini di conseguimento almeno di una qualifica professionale, garanzia di un supporto all'inserimento lavorativo, possibilità di un'eventuale prosecuzione della formazione nell'ambito dell'Istruzione e/o della Formazione professionale superiore.
- 2) Prevedono una metodologia formativa basata su compiti reali, didattica attiva, apprendimento dall'esperienza anche tramite *stage* formativo in stretta collaborazione con le imprese del settore di riferimento; presentano una rilevanza orientativa, in modo da sviluppare nella persona la consapevolezza circa le proprie prerogative, il progetto personale, il percorso intrapreso. Inoltre, i progetti sono formulati in modo da consentire il riconoscimento dei crediti formativi ai fini dei passaggi fra i sistemi nel rispetto del principio dell'autonomia.
- 3) Valorizzano il lavoro *d'équipe* dei docenti e formatori in modo da porre al centro della loro attenzione il progetto formativo nella sua unitarietà prima che le sue specifiche componenti; inoltre ciò comporta l'enfasi non sulle discipline bensì sulle aree formative (linguistica, scientifico-matematica, storico-economico-sociale, tecnologica, professionale) in modo da stimolare un lavoro cooperativo più trasparente e motivante.
- 4) Prevedono l'adozione di un *portfolio* delle competenze tramite il quale documentare la progressione dell'allievo in ogni fase del cammino, consentendogli di svolgere un ruolo di corresponsabilità nella conduzione del percorso formativo che lo riguarda, partendo dalla condivisione delle "buone prassi" già avviate e consolidate nel territorio.
- 5) Si svolgono secondo il principio di personalizzazione in forza del quale vengono previste soluzioni organizzative e didattiche tali da consentire un adattamento al *target* di riferimento. In tal senso, si costituisce un si-

³ Roma, 29 giugno 2006, pp. 19-20.

stema di laboratori per il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti (LaRSA) aventi una finalità a) interna al percorso formativo per consentire ai soggetti più in difficoltà di mantenere i livelli di apprendimento e b) esterna ad esso per consentire i passaggi fra i sistemi e il recupero della dispersione scolastica/formativa, attraverso una funzione di riallineamento e inserimento in attività già avviate o specificatamente progettate.

- 6) Prevedono un'approfondita valutazione dell'insieme delle iniziative promosse, da realizzarsi secondo un approccio coerente con la dinamica evolutiva del sistema, con particolare attenzione al modello di certificazione/riconoscimento dei crediti formativi e/o delle competenze.
- 7) Prevedono l'attività di accompagnamento, monitoraggio e valutazione dell'insieme di attività promosse ai vari livelli (didattico-formativo, organizzativo-gestionale, territoriale) in grado di rilevare il raggiungimento degli obiettivi indicati, di ricostruire le prassi adottate, al fine di giungere all'elaborazione di una proposta formativa validata, progressiva e riproponibile, nell'ottica di contribuire alla costruzione del sistema di istruzione e formazione professionale, in particolare per quanto concerne l'identificazione dei "livelli essenziali delle prestazioni".

Il modello sperimentale si fonda essenzialmente sull'ipotesi che *l'istruzione e formazione professionale* non intesa come mero addestramento, ma come ambiente dal valore pienamente educativo, culturale e professionale, possa rappresentare una leva privilegiata per azioni formative di reale integrazione sociale che mirano alla dotazione di competenze esercitabili nel contesto civile e sociale. Tale prospettiva supera l'idea deleteria della distinzione di ruoli e funzioni per cui la scuola dovrebbe concentrarsi sull'acquisizione di saperi in qualche misura astratti dal contesto mentre spetterebbe alla formazione professionale di occuparsi della loro attualizzazione rispetto alle esigenze del mercato del lavoro. L'istruzione e formazione connessa alle professioni qualificate e tecniche non rappresenta unicamente un segmento "terminale" del processo educativo, ma costituisce una via di pari dignità pedagogica in grado di soddisfare i requisiti del profilo educativo, culturale e professionale.

Inoltre, tale modello pone la *centralità dell'esperienza reale* nei processi di apprendimento. È convinzione diffusa che le conoscenze non possano essere ricondotte unicamente a materie, discipline o aree culturali. Da ciò consegue che compito della scuola non è trasmettere le nozioni, quanto dotare l'alunno di una "conoscenza pertinente, quella capace di collocare ogni informazione nel proprio contesto e se possibile nell'insieme in cui si iscrive. Si può anche dire che la conoscenza progredisce principalmente non con la sofisticazione, la formalizzazione e l'astrazione, ma con la capacità di contestualizzare e di globalizzare"⁴. Se le conoscenze sono – accanto alle

⁴ MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, p. 8.

abilità – un ingrediente della competenza, va costruito un processo di apprendimento su compiti reali che stimoli gli allievi a ricercare soluzioni ai problemi sapendo mobilitare capacità, conoscenze e abilità pertinenti in vista di un prodotto reale di valore, di cui andare orgogliosi.

3. ESITI DEL MONITORAGGIO

Le sperimentazioni effettuate hanno registrato esiti largamente positivi, così come indicato nei vari rapporti di monitoraggio effettuati. Nell'ultimo comparso in ordine di tempo si afferma che “emerge... 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 centrale 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”⁵.

Dai vari monitoraggi svolti specie in Veneto, Lombardia, Piemonte e Liguria emerge anno per anno una crescita progressiva di iscritti, un risultato formativo notevolmente superiore a quello di riferimento (istruzione tecnica e professionale), una forte continuità nei percorsi ed una soddisfazione piena dei vari attori.

Ad esempio, dal monitoraggio della Regione Liguria, che vede coinvolta l'Università di Genova⁶, emerge un quadro valutativo decisamente positivo, centrato sui seguenti punti di forza: *équipe* didattiche allargate e pluridisciplinari, con attenzione alla dimensione globale dell'allievo/a; rete sociale consolidata con particolare riferimento al rapporto con il sistema produttivo locale e all'attivazione di sinergie positive con alcuni servizi sociali territoriali per la gestione dei casi più problematici; attenzione costante alla gestione del rapporto con le famiglie; dispositivi interni di monitoraggio del progetto sperimentale, rivolto sia ai corsisti sia alle famiglie, con riferimento a tutti gli ambiti dell'attività presso il Centro; valutazione di gradi-

⁵ NICOLI D., MALIZIA G.; PIERONI V., *Esiti del monitoraggio dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale (sperimentazioni)*, “Rassegna CNOS”, 1, 2006, p. 66.

⁶ NICOLI D., PALUMBO M., MALIZIA G., *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza. Nuovi percorsi formativi per la riforma del sistema educativo*, Angeli, Milano, 2005.

mento molto alta da parte del campione di allievi/e incontrati, con particolare riferimento all'autovalutazione degli apprendimenti, ai docenti e alla soddisfazione complessiva; gestione dell'accoglienza e attenzione all'orientamento *in itinere*; implementazione di alcune strategie di personalizzazione (e individualizzazione) del percorso formativo sia attraverso i LaRSA sia nell'attività didattica ordinaria.

Circa gli *esiti dei percorsi*, emerge dai monitoraggi 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.

Ciò è confermato anche dalle indicazioni di miglioramento che sollecitano un più deciso sviluppo della metodologia di progettazione per unità di apprendimento, partendo dall'identificazione di compiti reali e attraverso un'integrazione tra le attività d'aula e di laboratorio; una maggiore stabilizzazione e consolidamento del rapporto tra docenti interni ed esterni, favorendo un più intenso coinvolgimento nella fase di progettazione delle unità di apprendimento, anche attraverso un potenziamento dei momenti di raccordo/coordinamento didattico extra aula; una migliore programmazione di momenti di formazione congiunta e di condivisione dell'impianto della sperimentazione, soprattutto con i docenti provenienti dalla scuola; lo sviluppo del tema della "valutazione autentica", con particolare riferimento all'adozione di un *portfolio*/libretto formativo. Sono, come si vede, aspetti che avvalorano il modello iniziale e ne richiedono una più decisa applicazione al fine di condurre ad esiti più positivi.

In definitiva, sia pure con differenze territoriali e contestuali, il movimento della sperimentazione sembra sostenuto dal successo sia dal punto di vista degli apprendimenti e del gradimento, sia da quello metodologico e organizzativo. In forma sintetica, possiamo riassumere lo sforzo delle sperimentazioni nell'intento di un profondo rinnovamento delle pratiche educative e nella fondazione di un approccio pedagogico ed organizzativo peculiare per il sistema di istruzione e formazione professionale entro una prospettiva unitaria comprendente una varietà di percorsi ed abitato da vari organismi, tutti aventi requisiti coerenti a tale compito.

4. UNA RISPOSTA CONVINCENTE ALLE CRITICITÀ DEL SISTEMA EDUCATIVO

Appare evidente, dalle riflessioni precedenti, come le sperimentazioni, per la loro natura e per la complessità delle loro prospettive, rappresentino un vero e proprio laboratorio riformatore, di natura progettuale reale, in

grado di confermare alcune ipotesi circa la soluzione di problemi rilevanti che affliggono il nostro sistema formativo e gli impediscono di ottenere quei risultati che tutti si attendono da esso. Cercheremo di motivare questa affermazione facendo ampio riferimento al testo dell'Audizione del Ministro dell'Istruzione che utilizzeremo largamente anche per formulare la proposta di continuità dei percorsi sperimentali. In effetti, a partire dalle conferme emergenti dai monitoraggi, risulta ora possibile evidenziare in che modo l'esperienza sperimentale possa dare risposte convincenti ad una serie di questioni condivisibili che riguardano il disegno del nuovo sistema educativo.

4.1. Prima questione: Contrastare la dispersione

1) Il contesto

La tematica della dispersione, il cui contrasto è stato definito dal Ministro Giuseppe Fioroni la "madre di tutte le battaglie", si lega all'insuccesso scolastico, alla demotivazione all'apprendimento, agli abbandoni⁷. Essa si sviluppa già nella scuola media (più del 2,5% dei ragazzi esce ogni anno senza il titolo) ed esplose specie nel biennio delle superiori, cui accede il 97% dei giovani, segno che il problema non sta nell'estensione dell'obbligatorietà dell'istruzione, quanto nella capacità della scuola di portare al successo formativo coloro che già scelgono la prosecuzione degli studi⁸.

2) La proposta

La scelta di fondo che la sperimentazione ha posto in atto, coerente con la finalità della lotta alla dispersione, è costituita dalla caratterizzazione dei percorsi professionalizzanti sulla base non dell'opzione specialistica, tipica degli anni '70 ed '80⁹, ma di una piena *cultura del lavoro* e della conseguente opzione metodologica della *polivalenza formativa*¹⁰. Una delle cause che motivano la particolare situazione critica del nostro sistema, ed in particolare il grave fenomeno della dispersione scolastica, è da rintracciare nella carenza di una chiara identità dei percorsi formativi professionalizzanti, che hanno subito negli anni un processo di strisciante liceizzazione, confermata se non accentuata anche dal Governo precedente, che ha circoscritto la cultura tecnica e professionale ad un ruolo sempre più secondario. Ciò significa che, per conquistare un numero maggiore di giovani alla cultura, occorre mirare ad un rilancio della istruzione e formazione tecnica e professionale secondo un approccio *olistico* che non separa le discipline finendo per generare una deleteria frattura tra teoria e prassi, ma persegue

⁷ Audizione del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni. VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione, Camera dei Deputati, Roma, 29 giugno 2006, p. 10.

⁸ Ibidem, pp. 10-11.

⁹ Si ricorda che la legge quadro 845 del 1978 concepiva la formazione professionale come "strumento delle politiche attive del lavoro".

¹⁰ Si veda, a questo proposito, la stessa Audizione del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni, *op. cit.*, p. 21.

una loro composizione a partire dalle questioni e dalle problematiche della realtà concreta in modo da stimolare i giovani ad apprendere dall'esperienza. Ciò in una prospettiva pienamente educativa, culturale e professionale sulla base di poche grandi aree formative ed un numero essenziale di figure professionali tali da consentire di disegnare percorsi a forte carattere polivalente, pienamente rispettosi degli standard fissati, che rendano possibili scelte progressive e facilitino i necessari passaggi tra i differenti percorsi. Ciò consente di suscitare l'interesse dei giovani e di mobilitare le loro risorse in vista della soluzione dei problemi posti; in tal modo essi "imparano facendo" giungendo ad un autentico sapere personale riguardante tutte le aree formative coinvolte.

La scelta della cultura del lavoro come bacino di apprendimento permette di dare vita ad una serie di opportunità formative che consentono di dare risposte credibili ad una pluralità di domande formative che riguardano una notevole componente del mondo giovanile, che non si riduce unicamente, pur comprendendola, alla fascia della dispersione causata dall'insuccesso scolastico, dalla demotivazione all'apprendimento e dagli abbandoni. Basti segnalare che, nel corso dei quattro anni di sperimentazione, la tipologia degli allievi dei corsi tende ad essere sempre più variegata così da riflettere la complessità della popolazione giovanile sottoposta al diritto dovere.

Le prospettive della sperimentazione ed i suoi risultati vengono dal Ministro riconosciuti ed apprezzati in modo esplicito: "in diverse realtà, infatti, la dispersione sta diminuendo e una percentuale consistente degli allievi, conseguita la qualifica professionale, rientra nei percorsi di istruzione"¹¹.

Dalle sperimentazioni emerge che *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 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.

4.2. Seconda questione: Aumentare il successo formativo per tutti, nessuno escluso

1) Il contesto

L'insuccesso non è dato solo dalla dispersione nei suoi diversi aspetti, ma considera anche la preparazione approssimativa nelle varie aree formative, la scarsa valenza degli apprendimenti in quanto competenze che qualificano la figura del cittadino così da consentirgli di esercitare pienamente i propri diritti civili e sociali, la mancata valorizzazione delle potenzialità dei

¹¹ Ibidem, p. 12.

giovani seguendo in libertà e responsabilità le proprie propensioni ed attitudini, la carenza di accompagnamento al successo formativo dei giovani migliori, qualsiasi sia la loro condizione di partenza¹².

2) *La proposta*

L'aumento del successo formativo viene perseguito, nel modello dalle sperimentazioni, oltre che per mezzo della valorizzazione della cultura del lavoro e della metodologia dei compiti reali, anche tramite la *personalizzazione* dei percorsi formativi, ovvero uno sforzo sistematico mirante ad adattare i percorsi formativi alle caratteristiche ed alle necessità di ogni singola persona, nessuna esclusa, attraverso la combinazione di attività formative di gruppo classe, di gruppo di livello ed elettive. Va detto, peraltro, come la prospettiva della personalizzazione sia in parte una questione di metodologia, specie quando si traduce nell'arricchimento delle possibilità di apprendimento (gruppo classe, gruppo di livello, gruppo elettivo, simulazione, alternanza, approfondimento individuale), ma rappresenti essenzialmente un'opzione di natura etica e deontologica, poiché presuppone la centralità della persona e del suo progetto personale di vita e di lavoro, e la presa in carico delle sue capacità per trasformarle in vere e proprie competenze. Il successo formativo riguarda tutti, perché tutti possiedono potenzialità che meritano di essere indagate e quindi valorizzate. Questo stile pedagogico si rivolge a coloro che sono in una condizione di deprivazione culturale, ma anche a chi merita le migliori opportunità formative entro ed oltre il ciclo secondario, e non raramente una proposta formativa positiva per i primi fa emergere vocazioni culturali in un primo tempo impensabili; ciò richiede la costruzione di un vero e proprio sistema di formazione superiore per il rilascio dei titoli professionalizzanti tecnici e che in particolare consenta a tutti coloro che ne hanno i requisiti l'ingresso nel sistema delle professioni sottoposte a normativa particolare (quelle che prevedono elenchi, idoneità, albi, percorsi formativi obbligatori).

La sperimentazione prova che la presa in carico attenta ed accogliente, oltre che valorizzante, di ogni persona con le sue peculiari potenzialità, si persegue quando le istituzioni sono fondate su un chiaro *ethos educativo* che persegua il bene dei destinatari come criterio centrale di ogni azione, nel quadro di una funzione pubblica che è tale dal momento che riguarda tutti e perché le sue finalità sono decise dalla comunità¹³. Ciò pone in gioco la dinamica culturale e valoriale della comunità educativa, ovvero un ambiente ricco di relazioni, risorse, competenze, connotato da una coesione valoriale e culturale in grado di favorire la piena realizzazione dei destinatari e del contesto di riferimento. Per *comunità educativa* si intende pertanto un ambiente accogliente, dove ognuno può esprimersi personalmente, trovare la propria strada e dare il meglio di sé in un clima sereno e cordiale.

¹² Ibidem, p. 5.

¹³ Ibidem, p. 5.

4.3. Terza questione: Favorire scelte consapevoli

1) Il contesto

La realtà attuale risulta su questo punto fortemente critica, poiché l'offerta formativa costruita, come si è visto, a canne d'organo senza elementi di accomunamento tra percorsi differenti, genera un eccesso di "destinazione" ed una difficoltà di personalizzazione dei percorsi. Inoltre, la progressiva liceizzazione dell'istruzione tecnica e professionale non ha consentito di approfondire la valenza culturale del lavoro e delle professioni così come invece si è andata sviluppando nel contesto sociale, generando una distanza patologica tra scuola e lavoro, tra eccessivi e segmentati contenuti disciplinari e significati culturali agiti nella realtà. La progressiva caduta di iscrizioni all'istruzione tecnica e professionale, in atto ormai dalla metà degli anni '90, pare dovuta al mancato approfondimento del valore culturale del lavoro e delle professioni, ed alla crescente frattura tra area culturale, sempre più ampia, segmentata e licealizzata, e l'area professionale, sempre più marginale ed estranea rispetto ai reali processi della formazione¹⁴.

Di contro, la grande varietà di modelli di scelta dei ragazzi e delle loro famiglie, che riflette una società complessa ed articolata, rischia di rendere ancora più critico questo quadro senza che intervengano fattori di differenziazione e di integrazione nello stesso tempo.

2) La proposta

Su questo aspetto ci si trova di fronte ad un *impasse* metodologica (ma segnata anche da forti connotazioni ideologiche), che richiede di essere superata evitando le seguenti due soluzioni estreme:

- a) obbligare i ragazzi entro un "biennio unico" rigidamente scolastico, finalizzato sostanzialmente alla ripetizione ed al recupero dei contenuti del primo ciclo degli studi, con la conseguenza di livellare verso il basso il processo di apprendimento e di mantenere una prospettiva generica ed astratta dei contenuti impartiti, dominati da un eccesso di discipline teoriche, finendo così per incrementare le cause di demotivazione e quindi della dispersione scolastica¹⁵;
- b) prevedere sin dai 14 anni la differenziazione di una grande varietà di percorsi formativi disegnati, per la componente professionalizzante, su di una vasta mappa di figure professionali che ne caratterizzano sin dall'inizio l'andamento, con la conseguenza di creare distanze eccessive tra i percorsi e di sancire la dominanza della specializzazione tecnico-pratica sulle aree culturali comuni, finendo per generare in tal modo – in modo simmetrico rispetto alla prima soluzione – una rottura tra area culturale ed area tecnico-professionale.

Per superare questa *impasse*, occorre ridurre le separazioni dell'attuale sistema specie per l'istruzione tecnica e professionale e la formazione pro-

¹⁴ Ibidem, p. 21.

¹⁵ Ibidem, p. 20.

fessionale, fino a giungere ad un sistema unitario, ancorché pluralistico, creando alcune grandi aree formative omogenee entro cui collocare percorsi il più possibile polivalenti che tendano solo successivamente ad articolarsi in un numero essenziale di figure professionali a carattere polivalente.

Quattro sono i criteri che debbono ispirare il tema del sostegno alla scelta: 1) consentire a tutti il consolidamento e l'innalzamento della cultura di base, anche per favorire i passaggi tra percorsi differenti, entro contesti culturali vivaci e coinvolgenti, 2) scoprire e valorizzare le diverse intelligenze ed i diversi talenti dei ragazzi, 3) sostenere la maturazione di un processo di orientamento consapevole che presuppone il confronto diretto ed attivo con le culture reali presenti nella realtà sociale, 4) rispettare le propensioni e le vocazioni effettive di ciascuno ed accompagnare le scelte maturate in modo da rendere il soggetto sempre più consapevole di esse e più protagonista del proprio cammino.

Questi criteri presuppongono ancora una volta un processo di "contestualizzazione culturale" ed una metodologia della personalizzazione, due elementi che rappresentano mete impegnative per la scuola, specie quella collocata nel secondo ciclo degli studi.

Inoltre, vanno sostenute aggregazioni dell'offerta formativa entro una strategia di rete che consenta di superare la frammentazione esistente e di favorire aggregazioni per aree formative omogenee e nel contempo per ambiti territoriali contigui. La strategia di rete avvalorata l'autonomia delle istituzioni scolastiche e formative, e rende possibile una reale *governance* del territorio, creando anche le condizioni per un'offerta formativa di eccellenza che veda in concorso di vari attori istituzionali e sociali.

4.4. Quarta questione: Garantire l'unitarietà del sistema

1) Il contesto

L'attuale sistema formativo, come abbiamo visto, risulta fortemente differenziato al suo interno, tanto che nel secondo ciclo degli studi troviamo una varietà di percorsi a "canne d'organo" fortemente autoreferenziali che possono essere perseguiti solo in verticale: per questo motivo il ricorso al meccanismo dei crediti formativi e delle passerelle, senza una costruzione unitaria di mete e di standard formativi, risulta essere un'opzione volontaristica e scarsamente efficace.

Nel contempo, il sistema è fortemente differenziato per classi e ceti sociali, secondo una forma di *segregazione* non più disegnata sulla variabile del reddito familiare, bensì su quella del titolo di studio dei genitori. Così che i ceti popolari – soprattutto dal punto di vista culturale – rimangono estranei alle opportunità offerte dall'istruzione e formazione annoverando il maggior numero di persone senza titolo di studio¹⁶, o con valu-

¹⁶ Specie coloro che perseguono il canale tecnico e professionale, paradossalmente quelli che dovrebbero essere più "facili" ma che in realtà, come abbiamo visto, presentano un deficit di identità dovuto alla liceizzazione strisciante posta in anno negli ultimi due decenni.

tazioni finali minime, mentre solo l'8% dei figli di tali ceti giungono ad una laurea.

Infine, il quadro attuale presenta una grave discriminazione territoriale evidenziata dalla mappa a carattere fortemente regionale degli apprendimenti oltre che dal differente valore effettivo dei titoli e dalla diseguale distribuzione delle opportunità: ad esempio, proprio nelle regioni Meridionali, là dove vi è maggiore necessità di uno stimolo allo sviluppo sociale ed economico, è più debole l'offerta formativa professionalizzante mentre abbondano percorsi liceali in misura fortemente superiore alle necessità dei contesti locali.

2) *La proposta*

Si tratta di disegnare un vero e proprio sistema educativo di istruzione e formazione, che abbia i connotati dell'unitarietà e che consenta nel contempo la differenziazione dei percorsi e del pluralismo dei soggetti, così da perseguire insieme l'obiettivo del contrasto alla dispersione e del successo formativo per tutti, senza esclusione di nessuno.

Il PECUP del secondo ciclo degli studi rappresenta un buon documento¹⁷ indicante le mete educative, culturali e professionali a cui tutti i percorsi formativi debbono riferirsi. Ciò costituisce una positiva novità rispetto al passato che chiede di essere attuata. I percorsi sperimentali sono stati progettati proprio a partire da tale riferimento, e ciò ha consentito di definire un linguaggio comune anche agli altri percorsi previsti.

Anche lo sforzo teso a definire le "Indicazioni nazionali" per i licei pare positivo¹⁸, mentre è ancora carente, salvo qualche eccezione¹⁹, la definizione delle "Indicazioni regionali" per i percorsi di istruzione e formazione professionale.

Il lavoro sugli standard formativi essenziali²⁰ è in corso d'opera: sono stati definiti quelli delle "competenze di base" e sono stati approvati (5 ottobre 2006) quelli tecnico professionali. A questo proposito, le sperimentazioni hanno fornito un dispositivo abbastanza omogeneo 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, conoscenze e abilità;

¹⁷ Forse solo un po' troppo ridondante.

¹⁸ Anche se, in verità, gli obiettivi specifici di apprendimento sono ancora eccessivamente numerosi: occorre maggiore coraggio per selezionare ciò che davvero è indispensabile per il cittadino che si vuole formare.

¹⁹ Si sono impegnate in questo senso le regioni Liguria e la Lombardia oltre alla Provincia di Trento.

²⁰ Purtroppo si è preferita l'espressione "minimi" che, in chiave formativa, suona davvero negativa.

- d) sistema di gestione dei crediti e dei passaggi;
- e) struttura di coordinamento e di monitoraggio delle iniziative.

Occorre valorizzare maggiormente questi strumenti perché si sono dimostrati in grado di rispondere agli scopi per cui sono stati creati; in particolare, si ricorda che la definizione di mete comuni, di un linguaggio di riferimento e di un sistema di standard essenziali e gestibili consente un'effettiva – e non velleitaria – gestione dei passaggi tra percorsi differenti.

Per garantire poi l'unitarietà territoriale del sistema, occorre rafforzare le pratiche di coordinamento, di formazione e progettazione congiunta, di scambio di esperienze e di materiali, così da beneficiare gli uni e gli altri delle pratiche reciproche. A questo proposito, va anche definito, tramite i "Livelli essenziali delle prestazioni", un quadro di mete e di modelli di offerta formativa comuni a tutto il territorio nazionale così da contrastare l'eccesso di particolarismo delle Regioni e Province Autonome, quando esse esercitano le loro prerogative in maniera tale da accentuare taluni elementi del sistema piuttosto che il suo insieme equilibrato, provocando anche involontariamente barriere che nuocciono ai cittadini destinatari dell'offerta formativa.

Infine, va ricordato come un ruolo importante sia da attribuire alla strategia di rete che consente di superare l'eccessiva frammentazione del sistema e di creare una cultura della cooperazione tra soggetti, vera condizione che consenta di delineare un'architettura di percorsi che risultano differenti, ma che realizzano obiettivi educativi, culturali e professionali comuni, lavorando anche sulla contaminazione mirata ed intelligente tra curricula differenti.

4.5. Quinta questione: Qualificare la cultura professionale dei docenti

1) Il contesto

Molte delle opzioni pedagogiche ed organizzative che vengono sollecitate per fronteggiare i problemi evidenziati e per consentire la formazione del cittadino della "società cognitiva" costituiscono, per il nostro sistema, una sfida impegnativa a causa del ritardo che si è accumulato in decenni di mancate riforme e di ripeterpetuazione di pratiche usuali, non più adeguate ai tempi. Ciò vale specie per il ciclo secondario degli studi, dove domina ancora una visione disciplinare dell'insegnamento, mentre fatica ad emergere un principio educativo condiviso tra il corpo docente.

La perdita di prestigio delle figure docenti va di pari passo con questo mancato rinnovamento pedagogico ed organizzativo; ma un processo di qualificazione della cultura professionale dei docenti non può essere realizzato solo tramite percorsi formativi tradizionali: occorre una vera e propria mobilitazione professionale che si svolga secondo approcci progettuali ed un andamento sperimentale capace di coinvolgere tutti su mete precise e con un adeguato supporto organizzativo e metodologico.

2) *La proposta*

L'esperienza dei percorsi sperimentali, diversi dei quali si svolgono in interazione ed integrazione tra scuola e formazione professionale, ci insegna che, per avviare percorsi di istruzione e formazione professionale di qualità è necessario personale preparato dal punto di vista tecnico-professionale, ma anche fortemente motivato in senso educativo e disposto al lavoro collegiale. Ciò garantisce un *ethos* educativo coinvolgente e consente di delineare progetti formativi unitari, ancorché personalizzati, in cui le diverse aree formative e funzioni concorrano al successo formativo dei destinatari.

Serve inoltre la figura del *coordinatore-tutor*, condizione indispensabile per l'affermazione di uno stile di lavoro collegiale che non si limiti alla raccolta delle valutazioni ma si concentri sul progetto di massima, persegua la personalizzazione dei percorsi, sappia cogliere le opportunità e variare l'andamento del percorso in funzione dei risultati e delle risorse.

È necessario puntare sull'articolazione della figura del docente, la qualificazione ed anche l'abilitazione del personale con interventi formativi mirati, non astratti ma tramite laboratori reali connessi ai progetti di innovazione delle pratiche professionali quotidiane.

Serve infine un impegno dei dirigenti e delle figure di supporto perché si crei una comunità professionale dei formatori che condivida uno stile deontologico centrato sull'*ethos* educativo e formativo, partecipi alle attività innovative, si confronti al suo interno ed all'esterno al fine di arricchirsi tramite lo scambio e la riflessione sulle buone pratiche poste in atto.

4.6. Sesta questione: Qualificare le istituzioni scolastiche e formative

1) *Il contesto*

Le istituzioni scolastiche e formative sono oggi consegnate ad una sorta di "autonomia limitata" che continua a riprodurre comportamenti burocratici (specie le scuole) e dirigistici (specie le istituzioni formative), mentre sono carenti gli spazi e le necessarie risorse al fine di gestire una vera e propria gestione organizzativa e finanziaria che consenta di rendere effettive le strategie che via via vengono elaborate.

2) *La proposta*

Il processo di autonomia delle istituzioni deve necessariamente procedere ampliandosi anche ai fattori finanziari e della gestione delle risorse, specie quelle umane. Per favorire ciò occorre un quadro di riferimento unitario *a livello territoriale* che definisca le questioni da fronteggiare, le mete generali da perseguire, le regole e gli strumenti delle dinamiche di sistema, infine un modello di valutazione centrato sul raggiungimento delle *performance* di servizio, e quindi in primo luogo la capacità di attrazione degli utenti e di perseguimento del successo formativo. La distribuzione delle risorse va commisurata a questi risultati; essa quindi deve essere decisa sulla base del criterio della *quota capitaria* riferito al reale numero degli iscritti ed

al tasso di successo formativo, nell'ambito della definizione dei "Livelli essenziali delle prestazioni"²¹.

La sperimentazione mostra che, per procedere in questa direzione, occorre un contesto adeguato che consenta alle varie istituzioni di conoscersi, misurarsi, cooperare secondo il principio dell'*autonomia* e della pari dignità dei vari organismi erogativi, che vengono in tal modo sollecitati a dare il proprio contributo al disegno complessivo attraverso offerte formative pluralistiche, ricche di tensione e di orientamenti culturali e metodologici.

Due sono quindi le piste che si sono dimostrate efficaci per la qualificazione delle istituzioni erogatrici:

- a) la presenza di un attore territoriale (Regione, Provincia Autonoma, Province ordinarie) di governo e di regolazione del sistema, purché tale azione persegua una prospettiva condivisa sul piano nazionale così da consentire l'identificabilità dei titoli e dei crediti formativi e le transizioni dei cittadini;
- b) la definizione di un quadro di regole condivise circa le dinamiche del sistema, riguardanti il modo di formulazione dell'offerta formativa, le forme di cooperazione (libere) tra soggetti, il modello di valutazione e di premio/sanzione in riferimento alle effettive performance rilevate.

Inoltre, va sollecitata la comune partecipazione ad una *dinamica di rete*, ovvero un'entità sovra organizzativa che consiste in un'intesa volontaria e reciproca di diversi organismi costituita al fine di perseguire obiettivi rilevanti che i singoli aderenti non sono in grado di assicurare isolatamente. La rete non necessariamente necessita di una guida intesa come super-ente avente poteri particolari, ma certamente ha bisogno di un momento di coordinamento che sappia elaborare strategie e ottimizzare le risorse. La rete richiede anche l'attivazione di un sistema informativo – al fine di raccogliere e diffondere le informazioni in tutte le entità aderenti – e di formazione del personale per garantire la presenza di atteggiamenti e competenze coerenti con i fini della rete stessa.

4.7. Settima questione: Consentire la governance del sistema

1) Il contesto

Solo in alcuni contesti territoriali si può rilevare un'effettiva *governance* del sistema formativo; in tutti gli altri casi, le dinamiche emergenti circa l'allocazione delle strutture e la definizione dei piani dell'offerta formativa appaiono segnate dall'intraprendenza delle singole dirigenze piuttosto che da un quadro di criteri e di regole condivise. Di conseguenza, le dinamiche che stanno caratterizzando di fatto il sistema educativo italiano non sembrano riconducibili a processi coerenti circa i problemi da risolvere, le mete da perseguire ed i metodi da adottare; prevale perlopiù la tendenza al "migliore posizionamento" delle strutture ed alla massimizzazione delle risorse

²¹ Ibidem, p. 17.

disponibili. Se lasciata a sé stante, questa dinamica porterà inevitabilmente alla creazione di una sorta di *élite* di scuole che sono emerse non necessariamente per requisiti di qualità, ma per la capacità di relazioni e di promozione.

2) *La proposta*

La sperimentazione ha favorito una prospettiva di reale *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.

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

Una nota particolare va posta sul tema delle reti, dei poli formativi e dei campus. È in atto, nei contesti sperimentali, una interessante ricerca delle migliori soluzioni per caratterizzare in modo razionale l'offerta formativa dei territori, e per qualificare le aree formative significative per lo sviluppo economico locale, creando intese basate sulla qualificazione delle risorse umane. Si tratta di esperienze molto interessanti che meritano di essere monitorate, essendo ancora in una fase di prima attuazione.

5. UNA PROPOSTA PER LA CONTINUITÀ DELL'INIZIATIVA SPERIMENTALE

L'approfondimento circa il valore della sperimentazione ci dimostra che i modelli di innovazione non vanno intesi come realtà particolari, ma come vie per qualificare l'intero sistema, e che sono in grado di apportare a tale meta un contributo specifico, di valore universale.

In particolare, a partire dalle conferme emergenti dai monitoraggi, è possibile affermare che le sperimentazioni avvalorano il principio guida del *pluralismo formativo e della sussidiarietà*: la situazione del sistema formato italiano, per molti aspetti più critica rispetto a quella degli altri Paesi europei, necessita, per essere fronteggiata, della mobilitazione di tutte le risorse disponibili, senza preclusioni ideologiche, al fine di creare un sistema ad un tempo unitario e pluralistico, coerente con il principio di sussidiarietà. I Centri di formazione professionale, attraverso le sperimentazioni degli ultimi quattro anni, hanno saputo elaborare una proposta innovativa, dal carattere pienamente educativo, culturale e professionale, in grado di

contrastare i processi di dispersione e di consentire un più elevato livello culturale dei giovani. È bene che tale patrimonio venga riconosciuto e pienamente valorizzato nello sforzo di qualificazione generale del sistema nella logica del diritto-dovere di tutti e di ciascuno, nessuno escluso.

In forza di ciò, si avanza una proposta di continuazione e ulteriore qualificazione delle attività sperimentali, elaborata in modo da incrociare positivamente le recenti sollecitazioni del Governo nazionale. Tale proposta prevede i seguenti cinque elementi fondanti.

5.1. Struttura dell'offerta formativa professionalizzante

La struttura di base dell'offerta formativa è costituita dai *percorsi triennali/quadriennali* secondo una sequenza definita dalle mete educative, culturali e professionali proprie del PECUP e sulla base di una mappa di figure professionali essenziali ed a carattere polivalente, appartenenti a macro aree ed a famiglie professionali omogenee. Ciò significa consentire a tutti i giovani di acquisire una cultura più elevata che, nel contesto professionale, significa una formazione tecnica tale da consentire una visione di insieme delle problematiche connesse al lavoro e nel contempo un insieme di competenze operative.

Si tratta di un'offerta di percorsi di natura professionale per scansioni annuali secondo il principio della polivalenza e della verticalità, fondati sul criterio ad un tempo della terminalità (ogni percorso conclude con un titolo – di qualifica, di diploma, di diploma superiore, di specializzazione – che consente l'ingresso nel mondo del lavoro) e della continuità (ogni titolo dà diritto all'iscrizione ai percorsi successivi omogenei di filiera ed ha valore di credito formativo per accedere ad ogni altro percorso, con il sostegno di specifici LaRSA).

La mappa dell'offerta formativa per macro aree e famiglie professionali (allegata) si qualifica verso l'alto attraverso percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore che sviluppano cammini di filiera coerenti con le vocazioni del contesto territoriale.

Accanto ed in stretta relazione a tale offerta, vanno inseriti *percorsi destrutturati o compositi* che vadano incontro a specifiche necessità degli utenti (quindicenni non in possesso di licenza media, sedici-diciassettenni in condizione di dispersione, soggetti in stato di disagio sociale...) miranti al conseguimento perlomeno di un titolo di qualifica professionale.

La successione dei percorsi di qualifica, diploma e diploma superiore, comprese le attività di specializzazione, è definita in linea di massima²² per tappe annuali:

- 1) Il *primo* anno è definito secondo la *macro area formativa* (agricoltura e ambiente, industria, servizi alla persona ed alla comunità, servizi all'im-

²² Ciò in rapporto alle diverse situazioni: ad esempio, per la famiglia professionale sociale e sanitaria i percorsi sono direttamente di diploma, non prevedendo la qualifica professionale.

presa, cultura, turismo). Ciò significa offrire ai ragazzi iscritti l'opportunità di elevare la propria cultura di base e nel contempo di approfondire la scelta orientativa facendo esperienza delle problematiche connesse alla macro area intrapresa. Tale assetto consente in ogni momento il passaggio ad altri percorsi formativi.

- 2) Al *secondo* anno i ragazzi scelgono la *famiglia professionale* di riferimento, approfondendo così le tematiche proprie della cultura del lavoro, secondo un approccio polivalente che persegue insieme la crescita educativa, culturale e professionale. Questa scelta permette, nel caso, un agevole passaggio ad altri percorsi formativi, tramite LaRSA integrativi.
- 3) Al *terzo* anno i ragazzi scelgono – se prevista – la *figura professionale* anch'essa con carattere polivalente: non si tratta infatti di una specializzazione, ma di una *curvatura* della famiglia professionale. Ciò consente di mantenere una forte area comune tra le diverse figure della famiglia perseguita. Il titolo di qualifica assolve al diritto dovere, permette l'inserimento nel mondo del lavoro per figure di qualificato. Anche questa scelta consente, nel caso, un passaggio ad altri percorsi formativi, tramite LaRSA integrativi di natura più consistente rispetto al secondo anno.
- 4) Al *quarto* anno i percorsi proseguono secondo il cammino comune alla *famiglia professionale* e mirano alla formazione di persone in grado di ricoprire ruoli tecnici riconosciuti dal sistema economico. Il titolo di tecnico assolve al diritto dovere e permette l'inserimento nel mondo del lavoro; esso dà diritto all'iscrizione ai corsi di istruzione e formazione tecnico superiore ed ha valore in quanto credito per la preparazione all'esame di Stato che consente l'accesso all'università.

5.2. Modello gestionale

I percorsi sopra indicati sono gestibili da ogni istituzione formativa che presenti i requisiti previsti per l'accreditamento nella specifica macro area di intervento.

Si tratta del principio di *pari dignità* in forza del quale ad ogni istituzione formativa con un'offerta coerente con i "Livelli essenziali delle prestazioni" sanciti dagli ordinamenti, deve essere garantito il principio costituzionale dell'autonomia ed inoltre la pari dignità che comporta la *piena titolarità dei percorsi formativi* tri-quadriennali e di formazione superiore che hanno raccolto un numero congruo di adesioni da parte degli allievi. Sta all'autonomia di ogni istituzione decidere quali soluzioni organizzative adottare – variando tra le differenti possibilità, compresa quella dei percorsi integrati – in modo da corrispondere nel modo migliore possibile alle esigenze dei destinatari e del contesto. Comportamenti di natura diversa da parte delle istituzioni che governano il sistema non solo contrasterebbero tali principi, ma sarebbero anche lesivi dei diritti-doveri educativi e formativi dei cittadini che si vedrebbero in tal modo depauperati di opportunità in grado di realizzare il proprio progetto personale.

5.3. Metodologie ed ispirazione educativa

La qualità dei percorsi formativi richiede soprattutto la presenza di una *proposta educativa* da parte dell'istituzione, entro cui si colloca una metodologia centrata sull'attivazione di strategie di apprendimento adeguate, che prevedano attività di orientamento ed accoglienza, progetti formativi personalizzati centrati su unità di apprendimento interdisciplinari ed a carattere laboratoriale, processi di accompagnamento e di tutoraggio che consentano l'ascolto del destinatario e l'individuazione di eventuali fattori di criticità. Inoltre sono richieste pratiche di coinvolgimento della famiglia e di valorizzazione della rete territoriale.

Ciò per far sì che l'apprendimento parta dall'esperienza, tramite laboratori di apprendimento (personali, sociali, professionali) specificati in compiti reali che richiedono una integrazione delle diverse discipline o aree formative coinvolte. Questo al fine di realizzare un approccio che valorizza l'esperienza dei giovani e conduce in modo induttivo verso traguardi di sapere orientati a compiti concreti, valutati sulla base di specifici prodotti.

Si tratta della questione centrale che caratterizza il successo dei percorsi sperimentali e che è stata avvalorata dai vari monitoraggi, sollecitata ancor di più dalle segnalazioni critiche provenienti dagli utenti, dai familiari e dal personale impegnato là dove essa appariva incompleta o incerta.

Di grande rilevanza, in tal senso, sono le condizioni per lo sviluppo di questo impianto metodologico, a partire dal coordinatore-tutor e dalle attività collegiali, interessando inoltre la dotazione di docenti adeguati per attivare laboratori e LaRSA che sono da considerare elementi indispensabili per la piena realizzazione dei presupposti metodologici di fondo.

5.4. Fattori di sistema

Cinque sono i *fattori di sistema*, che attengono alla responsabilità dello Stato delle Regioni e Province Autonome e che hanno a che fare con la definizione dei "Livelli essenziali delle prestazioni" e dei relativi standard.

- 1) *La mappa delle figure professionali*, organizzata per macro-aree e famiglie, connessa ai titoli di studio (qualifica, diploma, diploma superiore), definita secondo standard professionali, ovvero i compiti che il candidato deve saper affrontare e presidiare positivamente al fine di ottenere una validazione circa la possibilità di esercitare quella specifica attività lavorativa.
- 2) *Gli standard formativi essenziali*²³ che prevedono la definizione delle competenze, conoscenze e abilità che debbono essere presenti nel candidato che intenda assolvere il diritto-dovere di istruzione e di formazione, in generale ed in riferimento alla famiglia/figura professionale di riferimento.

²³ Non "minimi".

- 3) *I requisiti aggiuntivi dell'accreditamento per il diritto-dovere*, rispetto a quanto previsto dalla legge 196/97, art. 17 e successivi decreti e regolamenti, secondo un modello generale di criteri e di indicatori che mira a creare un *pool* selettivo di organismi accreditati che adottano in modo sistematico e rigoroso il nuovo approccio. In tal modo è possibile delineare un sistema di offerta capace di promuovere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e assicurare a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le proprie capacità e competenze, entro un sistema di istruzione e formazione professionale unitario, organico, stabile, continuativo e pluralistico, caratterizzato da un livello eccellente di qualità. Ciò alla luce dei seguenti criteri:
- a) offerta formativa avente valenza educativa, culturale e professionale;
 - b) modello gestionale caratterizzato dai principi di autonomia, relazionalità e flessibilità al servizio di soluzioni formative multiple, di cui il "corso" non è l'unica espressione, ma una delle tante accanto ai percorsi, alle attività destrutturate, alle iniziative di alternanza...;
 - c) modello progettuale teso alla costruzione di piani formativi personalizzati miranti al successo e non solo alla certificazione;
 - d) modello pedagogico-didattico che enfatizza la centralità del compito reale, dell'interdisciplinarietà, della valutazione autentica;
 - e) modello organizzativo di rete nella logica dei poli formativi e dei *Campus*.
- 4) *I requisiti per il personale formativo e l'abilitazione dei docenti*. Al fine di garantire che le attività educative e formative in atto siano affidate a personale docente in possesso di abilitazione all'insegnamento e ad esperti in possesso di documentata esperienza maturata per almeno cinque anni nel settore professionale di riferimento, si propone un dispositivo di abilitazione (regionale e provinciale) del personale docente delle istituzioni formative, così da giungere alla costituzione di un "Albo regionale del personale" che opera entro il sistema di istruzione e formazione professionale. Il processo di abilitazione/accreditamento del personale in servizio è costituito dalla centralità delle competenze e quindi dalla ricerca di garanzie che consentano di mettere in luce la padronanza delle persone nel saper fronteggiare responsabilmente i problemi che si presentano nell'ambito del proprio ruolo. Ciò comporta l'elaborazione di un *portfolio del docente* ed il rilascio di una *certificazione delle competenze ad hoc* definita in accordo tra Regione/Provincia autonoma ed Università, che attesti la presenza nel titolare dei requisiti richiesti.
- 5) *La metodologia per la certificazione, la gestione dei crediti e dei passaggi*. Si tratta di un aspetto centrale per l'esistenza di un vero e proprio sistema formativo. La *certificazione* risulta dal riconoscimento delle competenze che la persona ha dimostrato di possedere nell'affrontare i compiti incontrati nel proprio percorso, in riferimento sia alle mete del PECUP sia (e contestualmente) alle esigenze della figura professionale verso cui si orienta. Le *certificazioni* rilasciate al termine dei vari percorsi del sistema dell'Istruzione e formazione professionale concorrono

quindi a garantire la trasparenza dei titoli e dei percorsi formativi necessari alla loro acquisizione; assicurare il riconoscimento delle competenze di cui gli individui sono in possesso, siano esse formali, informali o non formali, in ambito regionale, nazionale ed europeo; facilitare il reingresso nel sistema di istruzione e formazione professionale ed il passaggio reciproco da e per il sistema liceale; consentire il passaggio all'università tramite l'anno di preparazione all'esame di Stato; agevolare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. Tutte le certificazioni sono inserite nel "Libretto formativo del lavoratore", che accompagna il titolare nel suo percorso di formazione e lavoro, nel quale sono elencati i contenuti e gli apprendimenti acquisiti. I crediti formativi sono fatti valere dal soggetto in riferimento ai nuovi percorsi intrapresi e, se si tratta di passaggi, vengono gestiti di comune accordo tra le due istituzioni interessate secondo una metodologia rigorosa che mira al successo formativo.

5.5. Risorse finanziarie

L'elemento cruciale perché tutto ciò si possa realizzare è costituito dalla presenza di risorse finanziarie adeguate ai compiti sin qui indicati per il prosieguo delle sperimentazioni circa i nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale. Ciò richiede la distribuzione equa delle risorse secondo il criterio della *quota capitaria*, che consente di premiare la capacità delle istituzioni erogative nell'attrarre gli utenti e nel perseguire effettivamente il loro successo formativo, inoltre la loro capacità gestionale ed innovativa. Tale criterio rappresenta la formula coerente con un sistema moderno di servizi pubblici, che intenda perseguire la centralità degli utenti e la qualità effettiva dell'offerta formativa. Ciò impone una procedura di distribuzione delle risorse finanziarie commisurate con il numero effettivo degli allievi iscritti alle azioni formative ed il grado di successo formativo realmente perseguito.

A tale scopo, è necessario realizzare un sistema di monitoraggio e di valutazione che consenta di fornire allo Stato, alle Regioni e Province Autonome i necessari supporti per la definizione dei parametri finanziari.

La costituzione di un *fondo nazionale*, equamente distribuiti secondo i criteri esposti, deve garantire l'adeguata copertura dei finanziamenti necessari alla luce delle *performance* delle istituzioni, in vista del completamento del processo di attribuzione delle competenze regionali in materia di istruzione e formazione professionale.

Riferimenti bibliografici

- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Esiti del monitoraggio dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale (sperimentazioni)*, "Rassegna CNOS", 1 (2006) 66.
- NICOLI D. - M. PALUMBO - G. MALIZIA, *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza. Nuovi percorsi formativi per la riforma del sistema educativo*, Angeli, Milano, 2005.

ALLEGATO

Proposta di mappa delle macro aree, famiglie e figure professionali (qualifica e diploma) emergente dalle sperimentazioni

MACRO AREA	FAMIGLIA PROFESSIONALE	FIGURA PROFESSIONALE DI QUALIFICA	FIGURA PROFESSIONALE DI DIPLOMA	
AGRICOLTURA E AMBIENTE	Agricola	Operatrice/operatore agricolo e ambientale	Tecnico agricolo	
		<ul style="list-style-type: none"> - Addetta/o al giardinaggio e servizi forestali - Addetta/o alle produzioni vegetali - Addetta/o alla zootecnica 		
		Operatore ambientale	Tecnico ambientale	
	Ambientale	Alimentazione	Operatrice/operatore dell'alimentazione	Tecnico dell'alimentazione
			<ul style="list-style-type: none"> - Addetta/o alla trasformazione degli alimenti - Addetta/o alla panificazione e pasticceria 	
	Chimica e biologica	Edile	Operatrice/operatore chimico e biologico	Tecnico chimico e biologico
			<ul style="list-style-type: none"> - Muratore polivalente - Carpentiere edile - Pittore edile 	Tecnico edile e del territorio
	INDUSTRIA	Elettrica e elettronica	Operatrice/operatore elettrico e elettronico	Tecnico elettrico
			<ul style="list-style-type: none"> - Installatore manutentore di impianti elettrici - Installatore manutentore di impianti di automazione industriale - Installatore manutentore di sistemi elettronici - Assemblatore manutentore di Personal Computer e installatore di reti locali - Manutentore di sistemi elettronici e meccanici dell'autoveicolo 	Tecnico elettronico e delle telecomunicazioni
		Grafica e multimediale	Operatrice/operatore grafico	Tecnico poligrafico
<ul style="list-style-type: none"> - Addetta/o alla prestampa - Stampatore offset - Addetta/o alla post-stampa 				
Legno e arredamento		Operatrice/operatore del legno e dell'arredamento	Tecnico dell'arredamento	
	<ul style="list-style-type: none"> - Falegname - Intagliatore/scultore in legno - Carpentiere civile e/o nautico - Stipettaio 	Tecnico di carpenteria in legno		
Meccanica	Operatrice/operatore meccanico	Tecnico meccanico		
	<ul style="list-style-type: none"> - Costruttore alle macchine utensili - Montatore-manutentore - Saldocarpentiere e/o serratmentista - Termoidraulico - Operatore su mezzi meccanici portuali 			

Segue

Segue

	Nautico (economia del mare)	<p><i>Operatrice/operatore della cantieristica navale</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - addetto al montaggio scafo <i>Operatrice/operatore della cantieristica da diporto</i> - addetto al montaggio scafo - addetto all'allestimento impianti <i>Operatrice/operatore del mare</i> - di coperta - di macchina 	<i>Tecnico nautico</i>
	Tessile e moda	<p><i>Operatrice/operatore tessile e moda</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Confezionista modellista su CAD - Addetta/o alle confezioni industriali 	<i>Tecnico tessile e abbigliamento</i>
SERVIZI ALLA IMPRESA	Aziendale e amministrativa	<p><i>Operatrice/operatore dei servizi all'impresa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Addetta/o alla segreteria - Addetta/o alla contabilità - Addetto amministrativo marittimo/portuale 	<i>Tecnico dei servizi all'impresa</i>
	Commerciale e delle vendite	<p><i>Operatrice/operatore dei servizi di vendita</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Addetta/o commerciale - Addetta/o e-commerce - Addetta/o alla televendita 	<i>Tecnico dei servizi commerciali</i>
CULTURA	Artigianato artistico	<p><i>Operatrice/operatore dell'artigianato artistico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Addetta/o alla lavorazione della ceramica - Addetta/o alla lavorazione del vetro - Addetta/o alla lavorazione del marmo e dei metalli 	<i>Tecnico dell'artigianato artistico</i>
	Comunicazione e spettacolo	<p><i>Operatrice/operatore della comunicazione e dello spettacolo</i></p>	<i>Tecnico della comunicazione e dello spettacolo</i>
SERVIZI ALLA PERSONA ED ALLA COMUNITÀ	Estetica	<p><i>Operatrice/operatore estetico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acconciatrice/acconciatore - Estetista 	
	Sociale e sanitario	<i>Non prevista</i>	<i>Tecnico dei servizi socio sanitari (include la qualifica di Operatore socio sanitario)</i>
TURISMO	Turistica e alberghiera	<p><i>Operatrice/operatore turistico e alberghiero</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Addetta/o ai servizi turistici - Commis di sala e bar - Commis di cucina - Addetta/o alla reception 	<i>Tecnico dei servizi turistici</i>
			<i>Tecnico delle attività ristorative</i>

I giovani del 2005: "Esploratori senza frontiere tra opportunità e rischi" Il 6° Rapporto Nazionale EURISPES sulla condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza. (seconda parte)

RENATO MION¹

Parole chiave:
Giovani;
Adolescenti;
Minore;
Media;
Internet;
Tecnologie

1. MEDIA, COMUNICAZIONE E TEMPO LIBERO

Dalla precedente analisi sui fenomeni a rischio della condizione infantile e adolescenziale², il *Rapporto*³ si muove successivamente su dimensioni più positive e propositive, che toccano gli aspetti organizzativi e formativi per la partecipazione del *non-profit* al lavoro di rete per la gestione dell'emergenza nell'infanzia e nell'adolescenza, la presa in carico del minore in una prospettiva di intervento di rete, la necessità di costruire una cultura dell'assistenza per il ritardo mentale orientata allo sviluppo della qualità della vita, lo sviluppo di sane abitudini alimentari nell'adolescenza e il relativo problema del corpo nel suo rapporto con la salute in generale, insieme

¹ Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Cfr. MION R., *I giovani del 2005: "esploratori senza frontiere tra opportunità e rischi". Il 6° Rapporto Nazionale EURISPES sulla condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza (prima parte)*, in "Rassegna CNOS", 2(2006) 119-136.

³ EURISPES - TELEFONO AZZURRO, *6° Rapporto sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*. Eurispes - Telefono Azzurro, Roma 2005, pp. 960.

ad altri ambiti connessi con i temi più generali della comunicazione mediale, della cultura e del tempo libero, come le comunità virtuali, la nuova alfabetizzazione informatica degli stessi genitori, l'universo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione in Europa che per la loro attualità ed importanza verremo brevemente a considerare.

Riferendoci al nostro contesto italiano merita una riflessione attenta la seguente tabella sintetica e panoramica della popolazione giovanile italiana non facilmente reperibile in altri tipi di documentazione, che qui riportiamo come quadro comparativo-analitico.

*Minori e adolescenti residenti in Italia al 1° gennaio 2004,
per classe di età e Regione (in V.A.)*

Regioni	0-4 anni	5-9 anni	10-14 anni	15-17anni	Totale
Piemonte	178.797	171.488	173.852	103.030	627.167
Val d'Aosta	5.689	5.214	5.063	3.043	19.009
Lombardia	432.039	404.383	402.929	235.639	1.474.990
Trentino A.A.	52.344	52.123	50.532	28.853	183.852
Veneto	218.535	208.823	207.161	119.968	754.487
Friuli V.G.	48.648	45.859	46.478	26.722	167.707
Liguria	56.809	55.794	58.673	34.138	205.414
Emilia R.	175.303	159.591	157.953	89.759	582.606
Toscana	144.206	137.036	142.115	84.949	508.306
Umbria	34.907	33.538	36.017	21.993	126.455
Marche	64.124	63.734	67.403	40.349	235.610
Lazio	237.941	233.372	250.846	148.306	870.465
Abruzzo	54.565	56.789	64.102	39.276	214.732
Molise	13.174	14.460	16.647	10.486	54.767
Campania	325.411	334.661	377.432	226.952	1.264.456
Puglia	202.634	212.130	238.384	147.726	800.874
Basilicata	27.273	28.805	33.939	21.228	111.245
Calabria	94.373	102.439	122.166	78.273	397.251
Sicilia	254.168	267.796	310.569	187.637	1.020.170
Sardegna	67.099	69.563	82.451	53.476	272.589
Italia	2.688.039	2.657.598	2.844.712	1.701.803	9.892.152

Fonte: Elaborazione di Eurispes (2005) su dati ISTAT, 2004.

1.1. La diffusione delle tecnologie nelle famiglie italiane

Il nostro Paese è in posizione di *leadership* nella capacità di assorbimento delle tecnologie connesse alla telefonia mobile: al 2004, ben l'87% delle famiglie possiede uno o più telefoni cellulari, in rapporto di 2,2 apparecchi per ogni famiglia. Il tasso di penetrazione dei PC è pari al 52%. Internet è presente nel 46% delle famiglie e il 42% ne fa un effettivo utilizzo. La diffusione delle tecnologie innovative in ambito domestico ha assunto, per quasi un decennio e fino al 2003, ritmi assolutamente sostenuti; solo nel periodo 2003-2004, a causa dell'acuirsi della congiuntura economica sfavorevole, si è registrata una flessione dei tassi di crescita nei consumi tecnologici domestici. Le piattaforme tecnologiche più dinamiche sono i *decoder* TV del digitale terrestre, in fase di introduzione sul mercato, il cui acquisto è sollecitato dai recenti contributi statali: nel periodo compreso fra luglio 2004 e febbraio 2005 hanno raggiunto oltre un milione e trecento mila fami-

glie, pari ad un incremento del 204,4%. I collegamenti a banda larga, anch'essi favoriti dai *bonus* statali, crescono nel periodo considerato del 76,3%, seguiti dall'acquisto di fotocamere digitali (42%) e di lettori DVD video (35,3%).

Le famiglie italiane, rispetto ai Paesi più sviluppati, si collocano al *top* nella penetrazione di cellulari personali tradizionali, attestandosi in buona posizione anche per quanto concerne cellulari multimediali e PC. Tuttavia il divario con le famiglie degli altri Paesi più sviluppati si fa forte per quanto riguarda la penetrazione dei collegamenti ad Internet tradizionali e a banda larga, fotografia digitale e lettori DVD, sebbene i recentissimi *trend* di ripresa facciano ben sperare in un progressivo recupero. Per quanto riguarda la *pay-TV* le famiglie italiane sono, invece, in coda alla classifica. Nel 2005 è aumentato di 5 punti percentuali il numero delle famiglie in possesso di uno o più PC: la percentuale infatti è pari al 57% contro il 53% del 2004. Rimane stabile al 42% la percentuale degli utilizzatori di Internet. In particolare il 10% naviga tramite banda larga a consumo, il 7% utilizza la banda larga *flat* e il 25% si connette in modalità *narrow band*.

I giovani italiani: diffusione e percezione delle tecnologie. Solo il 18% degli studenti italiani ha la possibilità di utilizzare un PC a scuola, il 39% di ragazzi non usa ancora il PC e il 70% non accede ancora ad Internet. Una quota crescente di navigatori all'8%, ha meno di 14 anni. I bambini fra i 10 e i 13 anni hanno sviluppato un rapporto particolarmente intenso con la Rete: ben il 62% degli utenti in giovanissima età infatti possiede una connessione Internet domestica. Seguono i bambini fra i 7 e i 9 anni, il 39% dei quali possono godere di un accesso alla rete direttamente a casa contro il 20% dei bambini dai 2 ai 6 anni. Solo il 45% delle bambine può accedere ad una connessione domestica, contro il 55% dei coetanei maschi. Il fine settimana è sempre più il tempo in cui i bambini si dedicano alla navigazione in Internet piuttosto che alla fruizione televisiva pomeridiana. Nel periodo delle scuole medie, il rapporto con la rete si struttura e diviene finalizzato. Internet diventa sempre più una fonte di ricerca di informazioni funzionali agli argomenti trattati a scuola.

Ma il bombardamento multimediale è al centro di un dibattito intenso che vede confrontarsi opinioni spesso opposte circa la capacità delle tecnologie di influire sulla vita dei bambini e degli adolescenti. I detrattori sono concentrati nel sostenere la correlazione fra la fruizione smisurata di sollecitazioni mediatiche e disturbi dell'attenzione e del comportamento, capaci di indurre nei bambini "*hi tech*" un adattamento progressivo, detto *multitasking*, tale da incidere pesantemente sulla strutturazione del loro pensiero critico. D'altra parte, trovandosi innanzi ad un processo di socializzazione non sperimentato nel passato, non è oggi possibile prevedere con precisione quale tipo di influenza possa esercitare la fruizione continuata dei media sul futuro esistenziale dei giovani. In questo senso sarebbe in atto una progressiva metamorfosi che ha reso le nuove generazioni più intelligenti delle precedenti. Questa ipotesi prevede il progressivo adattamento sia psicologico

nelle capacità intellettuali, che fisiologico nella struttura neurologica dei minori sottoposti alle sollecitazioni, tali da renderli più efficienti degli adulti nel compiere attività *multitasking*.

Ai vantaggi offerti dalla diffusione delle tecnologie, però, si sono contrapposte *problematiche nuove*, inerenti alla capacità della tecnologia di coartare su di sé l'attenzione dei fruitori in maniera smisurata, tale addirittura da creare dipendenze alla stregua di alcol, sostanze stupefacenti, farmaci, ecc. Uno studio (Baiocco, Del Miglio, 2005) realizzato all'Università "La Sapienza" di Roma evidenzia come negli ultimi anni siano in ascesa nuove forme di dipendenza. Il campione osservato durante l'analisi, costituito da 253 soggetti, studenti di un Istituto tecnico di una Provincia umbra presenta risultati che si riferiscono essenzialmente a tre aree: Internet e patologia psicosomatica; dipendenza da telefono cellulare; dipendenza da videogiochi.

Internet e patologia psicosomatica: il 49,5% dei soggetti sostiene di soffrire di "bruciore agli occhi" da quando ha iniziato ad utilizzare Internet, il 14,2% riferisce di disturbi della lacrimazione, il 15% di affaticamento oculare. Inoltre, il 16,6% sostiene di soffrire di cefalea proprio da quando ha iniziato a navigare sul web. Il 9% riferisce di un affaticamento cronico.

Dipendenza da telefono cellulare: gli adolescenti dichiarano di tenere mediamente con sé il telefono cellulare almeno per dodici ore e il 10,3% per più di dodici ore. Il 91,3% di essi lo utilizza anche durante l'orario scolastico; di questi, il 44,3% solo qualche volta e il 47% spesso. I maschi dichiarano di scaricare frequentemente nuovi giochi per il proprio telefono da Internet (18,6%), in misura superiore rispetto alle femmine. Le ragazze sono invece più attente all'invio gratuito degli SMS (43%) rispetto ai loro coetanei maschi (29,7%). Ben il 32,4% di loro non lo spegne mai durante la notte e il 32% solo occasionalmente. Alla domanda "Quante volte ti svegli durante la notte per leggere gli SMS nel tuo telefono?", il 23,3% dei ragazzi risponde di svegliarsi da una a tre volte al mese; all'8,7% del campione capita almeno una volta a settimana, mentre il 13,4% si sveglia nel cuore della notte diverse volte a settimana. Un residuale 2,8% riferisce di svegliarsi tutte le notti per via dei messaggi sul cellulare.

Dipendenza da videogiochi: il 38% dei maschi preferisce i giochi di avventura, rispetto al 20% delle femmine, il 44,1% i giochi di simulazione sportiva, contro il 10% delle ragazze. Ai giochi di ruolo giocano il 20% dei ragazzi e il 5,6% delle ragazze. L'età media a cui i ragazzi del campione hanno iniziato a giocare con i videogiochi è di 8 anni; il 25% di loro gioca 2-3 volte alla settimana, il 19% ogni giorno, il 7,5% più di una volta al giorno. Per una durata di 1 ora il 19%, di 2-3 ore il 14,2% e per 4-5 ore il 5%. Sia i ragazzi che le ragazze dichiarano di ritrovare nei videogiochi uno strumento prettamente ludico. I maschi dichiarano di scaricare in tal modo la tensione nell'11,2% dei casi rispetto al 4,2% delle ragazze. Il 30,4% del campione

gioca per noia, il 10,3% per calmarsi quando si sente nervoso e l'8% dichiara di riuscire a sfogare la propria aggressività attraverso i videogiochi. Lo studio mette in evidenza che il problema delle dipendenze sia più rilevante nel campione maschile rispetto a quello femminile per quanto si riferisce ai videogiochi e al telefono cellulare.

1.2. Comunità virtuali e socializzazione

Coloro che frequentano in Rete i diversi tipi di comunità virtuali, sono sempre più numerosi anche in Italia e sono costituiti in misura consistente soprattutto da giovani. Internet è un contenitore di informazioni ma anche un contenitore – un luogo – di relazioni, è cioè un supporto per le relazioni interpersonali. In ambito domestico l'utilizzo principale di Internet è proprio la comunicazione interpersonale, ma anche in ambito lavorativo questa funzione è molto utilizzata. Ciò accade perché la socialità *on line* è alla portata di tutti in modo istantaneo ed è informale e discreta.

Le *comunità virtuali* sono gruppi, in cui le norme comuni e l'identità sociale sono perennemente in mutamento. In una comunità *on line* può esserci una struttura formale e gerarchizzata, ma anche una struttura decisamente informale e poco o per nulla organizzata. Alcune *community* nascono in modo estremamente spontaneo e così perdurano, senza regole precise. Ciascuna segue nel tempo la sua evoluzione: alcune si allargano coinvolgendo nuovi utenti, altre rimangono in modo stabile in gruppo ristretto. In ogni caso, le comunità virtuali hanno generalmente la caratteristica di non essere gruppi chiusi, ma aperti all'ingresso di nuovi elementi capaci di accendere nuovo interesse ed introdurre nuovi temi e prospettive. L'universo delle comunità virtuali è quindi sconfinato e spesso indisciplinato. Ogni giorno ne nascono e muoiono molte. Si stima che attualmente nel mondo i *forum* siano circa 180 milioni, le *community* 70 milioni, le *chat* 40 milioni, i *newsgroup* 5,3 milioni. In Italia si stimano invece 2,7 milioni di *forum*, 1,7 milioni di *chat*, 800.000 *community* e 28.000 *newsgroup* (Centro documentazione dell'Eurispes).

Nel tempo si evolvono trasformandosi anche radicalmente: a seconda del numero delle persone che le frequentano, della capacità dei singoli utenti di animare in modo positivo o negativo le discussioni, dell'attualità e della capacità del tema trattato di suscitare interesse e confronto. Alcune comunità *on line* hanno progetti precisi e nascono per raggiungere obiettivi definiti, altre si sviluppano senza alcuna finalità o con chiaro scopo di intrattenimento. In molti casi, e in particolare nelle comunità di apprendimento, dal confronto fra i membri derivano una conoscenza ed una comprensione più profonde dei temi in questione.

I motivi principali per cui si entra in una comunità virtuale possono essere così sintetizzati: interesse per un argomento; desiderio di confronto con gli altri; necessità di comunicare; curiosità; desiderio di veder realizzato il proprio ego; fuga dalla realtà. L'idea che le comunità virtuali siano più efficaci di ogni altro mezzo per catalizzare interessi e persone sulla Rete

affonda le radici in teorie psico-sociologiche come quella della gerarchia dei bisogni di Maslow, applicabile anche ai gruppi virtuali.

La scala dei bisogni di Maslow applicata alle comunità virtuali

Bisogni	Offline	On line
Fisiologici	Cibo, vestiti, riparo, salute	Possibilità di accedere al sistema, di mantenere la propria identità e partecipare alla community
Sicurezza	Protezione, sensazione di vivere in una società giusta e onesta	Essere protetto da attacchi (virus) ed intrusioni, sensazione che i rapporti all'interno del gruppo sono egualitari
Sociale	Capacità di dare e ricevere "protezione", sensazione di appartenenza al gruppo	Sensazione di appartenere alla comunità
Autostima	Rispetto di sé, capacità di meritarsi il rispetto degli altri e contribuire al miglioramento	Sensazione di contribuire alla crescita della comunità e di essere stimato ed apprezzato dai suoi membri
Autorealizzazione	Possibilità di sviluppare delle capacità e concretizzare le proprie potenzialità	Rivestire un ruolo di rilievo e traino all'interno della comunità

Fonte: Centro documentazione dell'Eurispes.

Le diverse tipologie di comunità virtuali. È possibile individuare diverse categorizzazioni delle comunità *on line* in relazione ad aspetti specifici come obiettivi, finalità, ambito tematico e strumento informatico utilizzato. È possibile individuare quattro tipi di comunità, che talvolta si trovano accomunati nella stessa, oppure distinti in diverse realtà:

- a) *comunità di transazione*, si tratta ad esempio di siti in cui è possibile fare acquisti in Rete e all'interno dei quali si possono anche creare vere e proprie comunità, in alcuni casi nascono *mailing list* di acquisto in cui gli iscritti si scambiano opinioni e consigli mirati per gli acquisti;
- b) *comunità di interessi*, luoghi in cui persone accomunate dagli stessi interessi si riuniscono per discutere, condividere ed acquisire informazioni, senza finalità di acquisto;
- c) *comunità di fantasia*, nelle quali vengono creati ambienti di fantasia in cui per gli utenti è possibile assumere identità immaginarie e partecipare alla narrazione di storie fantastiche;
- d) *comunità di relazione*, in cui le persone si incontrano e condividono le loro esperienze di vita e le loro emozioni, senza finalità transazionali o ludiche.

Le varie comunità virtuali appartenenti alle categorie citate si presentano nella pratica in modi diversi fra loro (ma possono anche comprendere più di una modalità), tra le quali un posto rilevante è occupato dai *blog* e dalle *chat*.

I *blog* ("diario in Rete") sono spazi gratuiti *on line* aperti a tutti, forniti da portali o siti appositi. Rappresentano una via di mezzo tra il sito personale ed i classici *forum*, in quanto è possibile sviluppare *threads* di discussione tra i partecipanti.

Le chat (le conversazioni virtuali), che negli ultimi anni sono divenute una vera e propria abitudine per un numero sempre maggiore di persone in Italia e nel mondo, e che rappresentano probabilmente il canale più comune di socializzazione *on line*, sono state oggetto di una ricerca italiana svolta dalla società Internet Monitorino (2005). La media giornaliera dei chattatori italiani è compresa, secondo i risultati ottenuti, tra 88.000 e 275.000, molti dei quali si connettono addirittura dal posto di lavoro. I chattatori – che nel 57% dei casi avrebbero meno di 30 anni e sarebbero soprattutto celibi se uomini, e soprattutto sposate se donne – affermano di chattare soprattutto per solitudine o insoddisfazione (73%), per fare amicizia o essere ascoltati (57%), per avere relazioni più “vere e libere” di quelle reali.

I giovani e la socialità in Internet: pro e contro. Sono sempre più numerosi gli utenti Internet che allacciano rapporti sociali virtuali ed in particolare quelli che entrano a far parte di una comunità virtuale. Fra questi, è particolarmente consistente il numero dei giovani e dei giovanissimi, che sono in generale molto attratti dalla Rete e, nello specifico, fortemente stimolati dall’opportunità di socializzare e bisognosi di sentirsi parte di un gruppo, di fare nuove conoscenze, di sperimentare forme di socialità nuove e spesso molto appaganti. L’ambiente virtuale favorisce le confidenze e le confessioni su questioni estremamente personali, persino con persone praticamente sconosciute, ma soprattutto con persone con cui si è instaurato un rapporto di fiducia ed un’abitudine all’ascolto reciproco come possono essere i membri di un gruppo virtuale. La propensione ad aprirsi agli altri, anche su argomenti intimi, è favorita da un rapporto basato sul dialogo come quello virtuale, ma anche dalla distanza fisica, dalla conoscenza parziale, elementi che riducono pudori, timidezze, esitazioni. Tutti freni che invece limitano i rapporti interpersonali nella vita quotidiana. Può essere più semplice svelarsi senza guardare l’altro negli occhi, raggiungendo intimità che di solito richiedono tempi molto più lunghi nel mondo reale. La facilità con cui molti si aprono e si fidano di persone che non hanno mai incontrato di persona dipende anche dal fatto che non si sentono in pericolo: sanno di poter interrompere la comunicazione ed il rapporto in qualunque momento con estrema semplicità, avvertono meno imbarazzo.

Una comunità virtuale soddisfa quindi l’esigenza comune di scrivere e di farsi leggere, ascoltare, capire, di aprirsi e di dare e ricevere manifestazioni di affetto. Anche nei casi in cui alla conoscenza segue l’incontro di persona, il modo in cui si percepisce l’altro è diverso, è legato al fatto di conoscere già l’interiorità dell’altra persona (se si era instaurato un rapporto profondo, ovviamente). In un mondo in cui l’apparenza troppo spesso finisce per giocare un ruolo cruciale nelle relazioni umane, i rapporti nati in Rete hanno spesso il vantaggio di ristabilire il primato dell’interiorità. In Rete mente e corpo vengono separati, ci si libera dai “vincoli” imposti dalla propria identità fisica. È come se in Rete le persone fossero tutte uguali, partissero alla pari. Trattandosi di una comunicazione basata sul testo, c’è la possibilità di comunicare scambiandosi messaggi più ragionati ed approfonditi di quelli scambiati normalmente di persona, a voce. Non si tratta quindi, come molti

temono, di un modo sempre ingannevole e freddo di conoscersi: al contrario, in molti casi Internet è lo strumento per una conoscenza profonda capace di far nascere forti legami emotivi.

Da questo primato dell'interiorità e del dialogo che caratterizza la comunicazione in Rete deriva un altro aspetto in grado di attrarre un gran numero di persone. Si tratta del fatto che ai membri delle comunità *on line* generalmente sembra non importare degli eventuali limiti fisici o addirittura degli handicap di un altro utente, dei suoi fallimenti personali e del suo *status* socio-economico. Ciò fa sentire gli individui accettati in ogni caso ed apprezzati dagli altri partecipanti per quello che dicono e pensano, non per come appaiono o per quello che possiedono. Al tempo stesso non va dimenticato che in un gruppo virtuale si può scegliere di rivelare di se stessi solo quello che si vuole. In un certo senso ci si sente "liberi da tutto quello che si è", in grado di sperimentare nuove situazioni, nuove forme di relazione sociale e talvolta persino nuove esistenze. Anche questa opportunità unica e questo senso di "libertà" costituiscono una delle attrattive delle relazioni virtuali. Le comunità virtuali, quindi, si sono affermate come nuovo fenomeno di aggregazione sociale, occasioni per il consolidamento di veri e propri gruppi virtuali, spesso uniti da significativi vincoli amicali che superano gli stessi confini della Rete.

Se il fenomeno presenta senza alcun dubbio caratteristiche e potenzialità estremamente positive, occorre però ricordare che in alcune circostanze non viene vissuto nel modo più corretto. È necessario porre attenzione, ad esempio, sui casi di vera e propria dipendenza generati dalla Rete, su quella tendenza a prediligere i rapporti affettivi e di amicizia instaurati tramite Internet piuttosto che le relazioni familiari e sociali "non virtuali". Tale forma di dipendenza si sviluppa solitamente con le *chat*, ma non solo. La ragione di questa preferenza per le relazioni virtuali consiste spesso nella possibilità di assumere identità in parte o del tutto fittizie, ma anche nella maggiore facilità e velocità con cui per via telematica si giunge all'intimità ed alle manifestazioni di affetto (molto più difficili da ottenere nei rapporti di persona e che comunque richiedono tempi decisamente più lunghi).

Nascondono però il rischio della depersonalizzazione e della difficoltà a distinguere fra contesto virtuale, ludico e realtà. I più giovani, specie se poco integrati, soli e trascurati dal contesto familiare appaiono fra le categorie più a rischio in relazione a queste forme di dipendenza. Internet, tuttavia, è soprattutto uno strumento capace di aprire molte opportunità: offre agli utenti la possibilità di ampliare le loro conoscenze, mettendo a contatto persone che difficilmente si potrebbero incontrare per distanza geografica e non solo, e di approfondirle col dialogo.

In conclusione l'insieme delle tecnologie può favorire, facilitare ed arricchire i rapporti interpersonali, purché esse vengano utilizzate in modo corretto. Sarebbe proficuo se, anziché preferire i rapporti telematici a quelli reali, si imparasse ad arricchire il reale delle consapevolezze acquisite in Rete. Internet, dunque, dovrebbe creare occasioni di incontro che si affiancano a quelle tradizionali senza sostituirle né soffocarle.

2. CONCLUSIONE

Le analisi fin qui evidenziate sollecitano ogni educatore ad una presa di coscienza per riappropriarsi della sua azione educativa con senso di responsabilità, di innovazione e di progettualità.

Il 6° *Rapporto* attraverso gli strumenti della ricerca sociale ha analizzato le principali aree tematiche e i più nuclei di criticità relativi al mondo dei bambini e degli adolescenti. In questa edizione sono stati approfonditi i principali fattori sociali e culturali che causano condizioni di disagio, di abuso e di insicurezza nella sfera infantile e adolescenziale, evidenziando il ruolo e la rilevanza dello sviluppo comportamentale affettivo e cognitivo dei minori. Il modello di analisi prescelto ha utilizzato un rinnovato approccio analitico-interpretativo in grado di osservare le tendenze, le mode, i codici, i linguaggi inediti, gli stili di vita e i comportamenti di consumo giovanili.

L'ampiezza degli argomenti è sviluppata su una gamma di 40 tematiche specifiche. Queste sono state accompagnate e avvalorate da una doppia indagine campionaria che si sofferma a caratterizzare prima l'*identikit* del bambino di oggi e poi l'*identikit* dell'adolescente. Sono due indagini molto accurate e particolareggiate sui vari settori di vita di questi soggetti che attraverso quasi 300 tabelle di lettura dei contenuti sono studiati nei più differenti bisogni, valori, condizioni, processi, motivazioni, aspirazioni, rapporti interpersonali con i genitori, gli insegnanti, gli amici, la città, i comportamenti a rischio.

Il tutto è accompagnato dal commento critico e pedagogico di una serie di testimoni privilegiati, che attraverso le loro valutazioni hanno sottolineato, ciascuno per la propria competenza, gli aspetti sociologici, fenomenologici e politici della condizione dell'infanzia e dell'adolescenza con una particolare curvatura sugli interventi preventivi.

L'approccio prevalentemente descrittivo non ha glissato sulle proposte correttive, educative e pedagogiche, ma evidenziando specialmente gli spazi aperti ad una azione di intervento ha dimostrato nei compilatori una preoccupazione fortemente etica, animata da un profondo senso di responsabilità politica, orientata al miglioramento della vita civile e della qualità della vita delle nuove generazioni.

La scansione periodica annuale con cui i Rapporti Eurispes sfornano una enorme quantità di informazioni e di dati accuratamente documentati, pur nella rapidità delle interpretazioni, sta tuttavia a dimostrarne l'attenzione vigile a identificare l'emergere dei nuovi stili di vita della società e delle rapide e mutevoli tendenze giovanili, contribuendo in questo modo a fornire stimolanti elementi di analisi ai decisori politici e agli operatori sociali.

Di questa attenzione educativamente preoccupata si fa portavoce eloquente la stessa dichiarazione del magistrato Rosario Priore, Capo Dipartimento per la Giustizia Minorile del Ministero di Grazia e Giustizia, intervistato nella rosa dei testimoni privilegiati, quando afferma "ho l'impressione che i bambini e gli adolescenti occidentali più di altri subiscano le conse-

guenze del fallimento e dello sbandamento esistenziale della generazione adulta. Appaiono fragili e con meno difese rispetto all'attacco subdolo del consumismo, dell'illusione del facile conseguimento di ogni obiettivo, della tendenza a massificare i gusti, i pensieri, i comportamenti. I nostri adolescenti crescono in una società "adolescente", nella quale le dimensioni dell'incertezza, dell'insicurezza e dell'instabilità sono dominanti in molti contesti: è difficile crescere in queste condizioni, difficile accompagnare chi cresce in queste condizioni...

Per questo ritengo che vadano migliorate le competenze degli operatori sociali per fronteggiare le complessità emergenti; che si debbano attivare circuiti di formazione professionale e di inserimento lavorativo capaci di garantire sbocchi occupazionali, perché il lavoro è uno strumento essenziale per l'integrazione; che si aiutino le famiglie a sostenere la fatica di una disabitabilità; che si promuovano forme diffuse di solidarietà sociale; che si debbano sviluppare forme di accompagnamento educativo anche in luoghi "altri" rispetto alle tradizionali agenzie educative, ma più frequentati ed appetibili per i ragazzi.

La prospettiva oggi deve essere perciò quella di una comunità che si fa comunità educante".

Conclusione più esplicitamente pedagogica e politica non poteva esserci a conforto ed impegno di quanti nella formazione professionale stanno spendendo le loro energie per un ideale di benessere sociale e di sviluppo del bene comune.